

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI

A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E TEXTO EM  
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PDE/PR

CURITIBA – PR

2016

JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI

A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E TEXTO EM  
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PDE/PR

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Bemquerer Costa

CURITIBA – PR

2016

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Vignoli, Jacqueline Costa Sanches

A relação entre gênero e texto em sequências didáticas no  
PDE/PR / Jacqueline Costa Sanches Vignoli – Curitiba, 2016.  
276 f.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Bemquerer Costa  
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Programa de Desenvolvimento Educacional - Paraná (PR). 2.  
Linguística aplicada. – Estudo e ensino. 3. Educação continuada –  
Programa de Desenvolvimento Educacional - Paraná (PR). 4. Análise  
do discurso – Escrita. I.Título.

CDD 458



Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima trigésima oitava, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção do título de doutora a que se submeteu a doutoranda **JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI**. No dia trinta e um de março de dois mil e dezesseis, às quatorze horas, no Anfi. 1100, 11.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Iara Bemquerer Costa, Presidente, Anderson Carnin, Eliana Merlin Deganutti de Barros, Teresa Cristina Wachowicz e Cloris Porto Torquato, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada: “**A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E TEXTO EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PDE/PR**”, apresentada por **JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI**. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Iara Bemquerer Costa retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia trinta e um de março de dois mil e dezesseis.

Dr.ª Iara Bemquerer Costa

Dr. Anderson Carnin

Dr.ª Eliana Merlin Deganutti de Barros

Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz

Dr.ª Cloris Porto Torquato

Jacqueline Costa Sanches Vignoli



Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

## PARECER

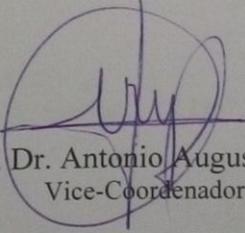
Defesa de tese de doutorado de **JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI** para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo-assinados Iara Bemquerer Costa, Anderson Carnin, Eliana Merlin Deganutti de Barros, Teresa Cristina Wachowicz, Cloris Porto Torquato arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese: **“A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E TEXTO EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PDE/PR”**.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. <sup>a</sup> Iara Bemquerer Costa (Presidente)		Aprovada
Dr. Anderson Carnin		Aprovada
Dr. <sup>a</sup> Eliana Merlin Deganutti de Barros		Aprovada
Dr. <sup>a</sup> Teresa Cristina Wachowicz		Apr.
Dr. <sup>a</sup> Cloris Porto Torquato		Aprovada.

Curitiba, 31 de março de 2016.

  
Prof. Dr. Antonio Augusto Nery  
Vice-Coordenador

Dona Marilene, mulher alta, magra e vesga. Essa foi para mim, durante anos, a imagem da língua portuguesa. Minha mãe sempre contava sobre a professora que havia assumido sua turma de primeiro colegial e que, desde o início do ano, havia prometido que a reprovava. E a reprovou. Minha mãe foi reprovada porque não sabia fazer análise sintática e porque não sabia as funções do “quê”. “Imagina, cada hora aquele ‘quê’ tinha um nome diferente!” Dona Marilene ainda assombra minha mãe e a mim também, mesmo sem eu a ter conhecido. Minha mãe acredita que não sabe Português, que é uma língua muito difícil, e que merecia, de certa forma, ter sido reprovada, já que não conseguia “dominar” a língua portuguesa.

Tratar do ensino de língua, para mim, sempre é uma resposta a Dona Marilene. Quantas crianças foram, e continuam sendo molestadas por um pseudo-ensino de língua portuguesa. Acreditar que não sabe sua própria língua, que sua língua afetiva é um arremedo da língua portuguesa, é sujeitar toda uma nação ao silêncio. Assim, dedico essa tese a minha mãe que, para mim, representa todos aqueles que foram violentados na escola, foram privados de perceber a língua portuguesa como SUA língua e, com isso, foram calados em nome de uma língua inexistente, mas que continua a povoar o imaginário de tantos.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.<sup>a</sup> Iara Bemquerer Costa, pela confiança e por ter me dado a valiosa chance de ter sido sua orientanda.

Às professoras Cloris Porto Torquato e Tereza Cristina Wachowicz, membros da banca de qualificação, pelas importantes sugestões.

Ao meu marido, Rodrigo, por me fazer acreditar que eu era capaz.

Aos meus pais, Heloisa e Homero, pelo amor e pelo apoio em todas as horas.

Aos meus filhos, Matheus e Melissa, por torcerem para que a mamãe terminasse “a tese”.

Aos meus irmãos, Tiago e Nina, por vivermos juntos a crença na escola.

Às minhas irmãs de alma, Alessandra, Beatriz e Juslaine, amigas na dor do parto de nossas pesquisas.

Às professoras de casa, vó Maria, vó Nice e tia Ana, pelo exemplo no exercício do ofício da docência.

Ao colegiado do curso de Letras da UNESPAR – *campus* de Paranaguá pelo companheirismo e apoio.

À Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

À Fundação Araucária pelo apoio financeiro.

À Espiritualidade pelo consolo nas horas difíceis.

## Uma didática da Invenção

### Poema VII

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá  
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos  
passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não  
funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um  
verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz  
de fazer nascimentos —

O verbo tem que pegar delírio.

*Manoel de Barros*

## RESUMO

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), em 1998, o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar o texto como unidade de ensino a partir do entendimento de que todo texto pertence a um determinado gênero por suas restrições temáticas, composicionais e estilísticas. Contudo, quase vinte anos após a publicação dos parâmetros, poucas são as práticas de ensino cujo enfoque seja o texto em sua relação com o gênero, o objetivo deste trabalho é realizar a análise de materiais didáticos com vistas a percebermos de que modo ocorre (ou não) o trabalho de análise textual em sua relação com o gênero. Nosso *corpus* de análise foi constituído por materiais didáticos produzidos no interior do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR), um programa de formação continuada construído a partir da articulação entre o nível Básico e o Superior de ensino. Como enquadre teórico, elegemos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente em sua vertente didática, a saber, a chamada Escola de Genebra, com a adoção da Sequência Didática (SD) para o ensino de gêneros, procedimento composto das seguintes etapas: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. Assim, corroborando a orientação dos PCNs, entendemos que o gênero seja o objeto de ensino, sendo o texto empírico a unidade de ensino, uma vez que o ensino precisa se debruçar sobre a materialidade linguística em relação às suas condições de produção. Em um constante trabalho de relação entre o gênero e o texto, não se pode perder de vista que as condições de produção exercem coerções na língua, mas é na materialidade linguística, a partir das escolhas do produtor textual, que percebemos a situação comunicativa de um dado texto. Embora tenhamos percebido em nossa análise o uso de um vocabulário próprio do Interacionismo Sociodiscursivo, notadamente a nomenclatura proveniente do procedimento da Sequência Didática, nossos resultados demonstram poucas atividades efetivas de análise textual, sendo muito recorrentes as seguintes práticas: desconsideração do texto empírico em favor de exploração genérica da situação comunicativa; forte apreço pelas características composicionais dos gêneros, especialmente pelos tipos e sequências textuais; exploração de aspectos linguísticos gerais, como cadeias referenciais e uso de tempos verbais, sem que haja uma relação direta entre o gênero textual e o elemento analisado; apreço por atividades de verificação de leitura, a partir da localização de informações específicas no texto empírico. Assim, a partir da presente pesquisa, podemos dizer que o trabalho com a língua em sua relação com as condições de produção ainda não é efetivado. O Professor-PDE, por não se apropriar verdadeiramente dos pressupostos teóricos, faz uma espécie de mescla entre suas concepções e práticas e aquilo que aprendeu em seu retorno às universidades. Com isso, propor práticas efetivas para o ensino de língua portuguesa continua sendo um desafio para a academia, em parceria com o ensino básico.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. Sequência Didática. PDE/PR.

## ABSTRACT

Since the publication of the National Curriculum Parameters (PCN) in 1998, the teaching of Portuguese language should focus on the text as a teaching unit based on the understanding that all text belongs to a certain genre for its thematic constraints, compositional and stylistic. However, almost twenty years after the publication of the parameters, there are few teaching practices whose focus is in the text with its relationship to genre. This work aims to analyse didactic materials with the view of observe how it happens (or not) the textual analysis work. Our analysis corpus built from the didactic materials produced in the Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR), a continuing education program which establishes a connection between the Basic and Higher education level. This work is guided by the Socio-Discursive Interactionism theoretical scope, mainly in its didactic perspective, which is supported by the School of Geneva, specially with the adoption of the Didactic Sequence procedure (SD) to the teaching of genres, composed by these stages: presentation of the situation, first production, workshops and final production. Thus Thus, supporting the PCNs guidelines, we understand the genre is object of teaching, however the empirical text is the teaching unity since the teaching needs to look into the linguistic materiality concerning to its production conditions. In a constant two-way work, from the genre (social) to the text (linguistic) and vice versa, it is very important to not lose sight that the conditions of production execute coercions in language, although it is in the linguistic materiality, from the textual producer choices, that it is possible to perceive the communicative situation in a specific text. Despite the fact that we have noted in our analysis the use of specific vocabulary concerned to the Socio-Discursive Interactionism, especially the nomenclature imported from the Didactic Sequence procedure, our results show few effective textual analysis activities, being very recurring considering the following: disregard the empirical text in favor of the generical exploration of the communicative situation; strong appreciation for the compositional characteristics of the genres, mainly the types and textual sequences; exploration of generic linguistic aspects, such as referential chains and the use of verb tenses, without a direct relationship between the textual genre and the analysed element; appreciation for reading verification analysis, from the location of specific information in the empirical text without a linguistic analysis work. Thus, we can observe that the actual work with the language in its relationship to production condition is not effected. The PDE-Teachers, for not taking ownership of the theoretical assumptions, make a kind of blend between their conceptions and practices and what they have learned in their return to the universities. With this, to propose effective practices to the Portuguese language teaching still remains a challenge to the university, in partnership with the Basic Education

Key words: Socio-Discursive Interactionism. Didactic Sequence procedure. PDE/PR.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - RELAÇÃO ENTRE TEXTO E ENUNCIADO, LÍNGUA E DISCURSO.....	33
FIGURA 02 - DEFINIÇÃO DE TEXTO.....	35
FIGURA 03 - DEFINIÇÃO DE DISCURSO APRESENTADA PELAS DCELP.....	37
FIGURA 04 - ENCAMINHAMENTOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO. ....	37
FIGURA 05 - ESQUEMA ILUSTRATIVO DAS FINALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUAS. ....	39
FIGURA 06 - OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
FIGURA 07 - ESQUEMA RESUMITIVO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	60
FIGURA 08 - ENGENHARIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DO ISD. ...	69
FIGURA 09 - PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GÊNERO TEXTUAIS A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	72
FIGURA 10 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DO FOLHADO TEXTUAL.....	66
FIGURA 11 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	74
FIGURA 12 - CONSTITUIÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO.....	82
FIGURA 13 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA POR COSTA-HÜBES.....	84
FIGURA 14 - QUADRO ESQUEMÁTICO DO PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	94
FIGURA 15 - MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DAS IES CONSTITUINTES DO CORPUS DE PESQUISA.....	102
FIGURA 16 - SUMÁRIO DE PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA QUE ABORDA DIVERSOS GÊNEROS.....	109
FIGURA 17 – PERCENTUAL DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM RELAÇÃO AO GÊNERO ENSINADO .....	115

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EQUIVALÊNCIA TERMINOLÓGICA ENTRE O ISD E A TEORIA BAKHTINIANA. .....	45
QUADRO 2 PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS. ....	52
QUADRO03 - CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS. ....	62
QUADRO 04 - APROXIMAÇÃO ENTRE CAPACIDADES DE LINGUAGEM E O FOLHADO TEXTUAL. ....	66
QUADRO 05 - RELAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ENSINO DA LÍNGUA, ATIVIDADES REQUERIDAS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM ENVOLVIDAS. ....	80
QUADRO06 - DIFERENÇAS ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA. 88	
QUADRO 07 – PANORAMA GERAL DE COMPOSIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE. ....	102
QUADRO 08 - AGRUPAMENTO DE GÊNEROS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO PDE. ....	108
QUADRO 09 - VISÃO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANALISADA.....	139
QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO. ....	140
QUADRO 11 - MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO. ....	142
QUADRO 12 - ADAPTAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	148
QUADRO 13 – PANORAMA GERAL DE ATIVIDADES RELACIONADAS À CAPACIDADE DISCURSIVA.....	169
QUADRO 14 - SEQUÊNCIA EXPLICATIVA.....	174
QUADRO 15 – PANORAMA GERAL DAS ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA.....	183
QUADRO 16 - SÍNTESE DA PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO DOS CONECTORES A PARTIR DE ADAM 2008.....	196

## LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 01 – RESUMO DE PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA .....	103
EXCERTO 02 – ATIVIDADE PARA CAPACIDADE DE AÇÃO. ....	115
EXCERTO 03 - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	117
EXCERTO 04 - DEFINIÇÃO DO GÊNERO EDITORIAL - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE DE AÇÃO. ....	119
EXCERTO 05 - DEFINIÇÃO DO GÊNERO CONTO COM AUXÍLIO DE DICIONÁRIO - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	120
EXCERTO 06 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE DE AÇÃO. ....	121
EXCERTO 07 - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE DISCURSIVA. ....	124
EXCERTO 08 - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	125
EXCERTO 09 - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA.....	129
EXCERTO 10 - ATIVIDADE PARA CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA.....	131
EXCERTO 11 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO MATERIAL SELECIONADO PARA ANÁLISE QUALITATIVA.....	136
EXCERTO 12 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO MATERIAL SELECIONADO PARA ANÁLISE QUALITATIVA.....	137
EXCERTO 13 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	150
EXCERTO 14 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	152
EXCERTO 15 - NOTA EXPLICATIVA SOBRE CONTEXTO DE PRODUÇÃO.....	153
EXCERTO 16 – DEFINIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	157
EXCERTO 17 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	158
EXCERTO – 18 – SUPORTE DE FIXAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO. ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AÇÃO.....	160
EXCERTO 19 – DEFINIÇÃO DE SUPORTE DADA NAS NOTAS FINAIS CONSTANTES NA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ANALISADA.....	162
EXCERTO 20 – PROPOSTA PARA A PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL. FONTE:.....	164
EXCERTO 21 – PROPOSTA PARA PRODUÇÃO FINAL DO ARTIGO DE OPINIÃO. ....	166
EXCERTO 22 – TRECHO DO ARTIGO DE OPINIÃO “A MENTIRA DA SEGURANÇA” CONSTANTE DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ANALISADA. ....	172

EXCERTO 23 - TRECHO DO ARTIGO DE OPINIÃO “MENOR PROTEGIDO, MENOS VIOLÊNCIA” CONSTANTE DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ANALISADA.....	173
EXCERTO 24 - TRECHO DO ARTIGO DE OPINIÃO “MENOR PROTEGIDO, MENOS VIOLÊNCIA” CONSTANTE DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ANALISADA.....	174
EXCERTO 25 - TRECHO DO ARTIGO DE OPINIÃO “A MENTIRA DA SEGURANÇA” CONSTANTE DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ANALISADA .....	175
EXCERTO 26 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DISCURSIVA. .....	176
EXCERTO 27 - NOTA DE FIM SOBRE OS CONCEITOS DE GÊNERO E DE TIPO TEXTUAL TRAZIDOS PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANALISADA. ....	177
EXCERTO 28 – NOTA DE FIM SOBRE O ESQUEMA DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA. .....	179
EXCERTO 29 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DISCURSIVA – ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO.. .....	180
EXCERTO 30 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA – TIPO DE ARGUMENTO.. .....	183
EXCERTO 31 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA – OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	186
EXCERTO 32 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS ENUNCIATIVOS.....	190
EXCERTO 33 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS ENUNCIATIVOS.....	191
EXCERTO 34 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – PROGRESSÃO TEMÁTICA.....	192
EXCERTO 35 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – PROGRESSÃO TEMÁTICA.....	192
EXCERTO 36 – ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – PROGRESSÃO TEMÁTICA.....	193
EXCERTO 37 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – PROGRESSÃO TEMÁTICA.....	193
EXCERTOS 38 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – PROGRESSÃO TEMÁTICA. F.....	193
EXCERTO 39- NOTA DE FIM. ARTICULADORES TEXTUAIS. ....	197
EXCERTO 40 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – ARTICULAÇÃO.. .....	198

EXCERTO 41 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – ARTICULAÇÃO. ....	199
EXCERTO 42 - ATIVIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO – TEMPOS VERBAIS. ....	200
EXCERTO 43 – DESCRIÇÃO APRESENTADA PELO JORNAL FOLHA DE S.PAULO PARA A SEÇÃO TENDÊNCIAS E DEBATES. ....	205
EXCERTO 44 – IMAGEM DA PÁGINA DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO UTILIZADOS. ....	206
EXCERTO 45 – TRECHO DO ARTIGO “MENOR PROTEGIDO, MENOS VIOLÊNCIA” DE DALMO DALLARI. ....	207
EXCERTO 46 - TRECHO DO ARTIGO “MENOR PROTEGIDO, MENOS VIOLÊNCIA” DE DALMO DALLARI. ....	208
EXCERTO 47 - TRECHO DO ARTIGO “A MENTIRA DA SEGURANÇA” DE PAULA MIRAGLIA. ....	209
EXCERTO 48 – ARTIGO DE OPINIÃO “NOSSOS FILHOS TERÃO EMPREGO?” .....	213
EXCERTO 49 – TRECHO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANALISADA. ....	216
EXCERTO 50 – TRECHO DO ARTIGO “NOSSOS FILHOS TERÃO EMPREGO?” .....	217
EXCERTO 51 – TRECHO DO ARTIGO “NOSSOS FILHOS TERÃO EMPREGO?” CONSTANTE NA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ANALISADA. ....	222

## LISTA DE ABREVIATURAS

DCELP – Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica Paranaense –

Língua Portuguesa

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

LP – Língua Portuguesa

LT – Linguística Textual

MDG – Modelo Didático de Gênero

NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE/PR – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná

PDG – Projeto Didático de Gênero

SD – Sequência Didática

SEED – PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SETI – PR – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Paraná

SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	18
PRIMEIRA PARTE .....	24
BASES EPISTEMOLÓGICAS .....	24
1 APONTAMENTOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
1.2 OBJETO E UNIDADE: GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO E TEXTO .....	30
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS OU DISCURSIVOS? .....	41
1.4 GENÊROS E ENSINO – A NOÇÃO DE (MEGA)INSTRUMENTO .....	47
2 INTERACIONISMO INSTRUMENTAL E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	56
2.1 INTERACIONISMO INSTRUMENTAL.....	56
2.2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....	59
2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	73
2.3.1 <i>Apresentação da situação</i> .....	74
2.3.2 <i>A primeira produção</i> .....	75
2.3.3 <i>Módulos</i> .....	76
2.3.4 <i>Produção final</i> .....	80
2.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO BRASIL: PROLONGAMENTOS DO PROCEDIMENTO? .....	80
SEGUNDA PARTE.....	90
ANÁLISE DO CORPUS .....	90
3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO PDE/PR 2009: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CORPUS DE ANÁLISE.....	90
3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: SOBRE O PDE/PR .....	91
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA .....	96
3.3 VISÃO GERAL DO CORPUS .....	106
3.3.1 <i>Capacidade de ação - representação da situação comunicativa</i> .....	112
3.3.2 <i>Capacidade discursiva – organização textual</i> .....	123
3.3.3 <i>Capacidade linguístico-discursiva</i> .....	126
4 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: APRESENTAÇÃO GERAL DO EXEMPLAR E DESCRIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO .....	133
4.1 VISÃO GERAL DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA “O ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR” .....	133
4.2 ELEMENTOS EXTERNOS À SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	135

4.2.1 Apresentação .....	136
4.2.2 Referências bibliográficas .....	137
4.2.3 Notas de final .....	138
4.3 UNIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA .....	138
4.4 DESCRIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO .....	140
5 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: CAPACIDADE DE AÇÃO.....	149
5.1 REPRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA.....	149
4.2 SUPORTE DE FIXAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO .....	160
4.3 PROPOSTAS DE PRODUÇÃO .....	163
4.3.1 Primeira produção .....	163
4.3.2 Produção final .....	164
6 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: CAPACIDADE DISCURSIVA	169
6.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS .....	170
6.2 CATEGORIAS DE ARGUMENTAÇÃO .....	181
7 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: CAPACIDADE LINGUÍSTICO- DISCURSIVA.....	188
7.1 MECANISMOS ENUNCIATIVOS .....	188
7.2 MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO .....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS .....	225
ANEXOS.....	233

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Franz balança a cabeça: “Numa sociedade rica, os homens não têm mais necessidade de trabalhar com as mãos e se dedicam a uma atividade intelectual. Existem cada vez mais universidades e cada vez mais estudantes. Para obter seus diplomas, precisam encontrar temas de dissertação. Existe um número infinito de temas, pois se pode falar sobre tudo. Pilhas de papel amarelo se acumulam nos arquivos, que são mais tristes do que os cemitérios, porque não se vai até eles nem mesmo no dia de Finados. A cultura desaparece numa multidão de produções, numa avalanche de frases, na demência da quantidade.*

Milan Kundera

Ao iniciar a escrita dessa tese, as palavras de Kundera, que serviram de epígrafe, ressoavam em mim. Tantas são as pesquisas, tantos são os textos que, confesso, tenho medo de que essa tese acabe em um arquivo virtual, “amarelada” pelo tempo e pela falta de uso. Acho graça, quando em eventos científicos, escuto colegas dizendo que trabalham com algum referencial teórico e se colocam como “donos” dessa ou daquela teoria. Eu, por obedecer ao gênero, também digo que “trabalho com”, mas digo sempre com medo de ser descoberta, de soar como uma fraude, já que não me sinto “trabalhando com”, mas “trabalhando para”. Eu trabalho para ensinar língua portuguesa, para que meus alunos e para que os alunos de meus alunos possam ver a “boniteza” que se esconde toda vez que usamos nossa língua materna.

Assim, confessados meu medo e minha fraude, assumo que meu grande compromisso, ao dedicar cinco anos de vida a essa pesquisa, é com o ensino de língua portuguesa. Nesse texto, abraço respostas que, até o momento, mostram-se boas para minhas perguntas. Contudo, não sou uma militante das teorias, mas do ensino e essa tese retrata um possível percurso de pesquisa, mas não o único. Saio desse processo com a sensação de grande ganho, pois iniciei a investigação com uma questão real para mim, na condição de professora, e pude, ao longo da travessia, construir, reconstruir e - por que não?- desconstruir, muitas de minhas convicções sobre o ensino da língua.

Toda pesquisa, acredito, nasce quando percebemos uma picadinha de um bichinho que se esconde atrás da orelha, a pulga. Essa picadinha provoca

uma coceirinha, mas que, com o passar do tempo, cresce e passa a incomodar. No meu caso, a pulga foi o Programa de Desenvolvimento da Educação Paranaense (PDE/PR)<sup>1</sup>, um programa de formação continuada de professores de educação básica da rede pública estadual paranaense. Meu primeiro contato com as escolas paranaenses se deu via PDE, uma vez que, ao chegar ao estado em agosto de 2009<sup>2</sup>, iniciei minha trajetória como orientadora do programa, na época, com seis professoras orientandas. Por meio do PDE/PR, comecei a conhecer a rotina das escolas paranaenses, característica que considero essencial para quem pretende formar futuros professores. Assim, já envolvida no processo, fui compreendendo o que era o programa ao mesmo tempo em que conhecia um pouco mais da realidade escolar no Paraná.

Entretanto, antes que esse trabalho seja confundido com uma pesquisa sobre a formação continuada realizada pelo programa, é preciso dizer que meu interesse pelo PDE/PR se deu por ver, nessa iniciativa, um lugar de produção de respostas para minha questão de base. Ou seja, meu objetivo nunca foi o de avaliar o programa em sua potencialidade de formação continuada, mas de observar como professores (do ensino básico e do ensino superior) poderiam construir caminhos (menos suaves, e mais significativos) para o ensino de língua portuguesa. Iniciei, dessa forma, minha investigação com o propósito de ver quais as possibilidades de ensino de língua apresentadas pelos envolvidos no programa, já que entendia o PDE/PR como uma grande vitrine em que se poderiam ver todas as pesquisas paranaenses realizadas sobre o ensino de língua.

Quando apresentei a minha orientadora a ideia de usar os dados do PDE, não sabíamos exatamente o que estávamos procurando, mas tínhamos claro que o *corpus* nos daria as pistas que buscávamos. Iniciamos, assim, o contato com as produções do PDE/PR da turma de 2009, por ser, na época, o conjunto de dados mais recentes, por meio da leitura dos resumos das

---

<sup>1</sup>Doravante usarei a sigla PDE/PR para designar o Programa de Desenvolvimento Educacional, programa de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

<sup>2</sup> Antes de ingressar no ensino superior paranaense, fui professora da rede estadual e particular de educação básica no estado de São Paulo, estado em que nasci e onde se deu minha formação inicial (graduação e mestrado).

produções, cujo processo descreveremos melhor na seção em que trataremos da metodologia de desenvolvimento do trabalho, e o uso das Sequências Didáticas, como procedimento teórico-metodológico, começou a se destacar. Estabelecemos, assim, o principal filtro para a composição de nosso corpus de análise, elegemos a Sequência Didática como critério, com o intuito de conhecermos melhor o procedimento, bem como de analisarmos como as SD são efetivamente construídas. Em decorrência dessa decisão, outra foi tomada, trabalharíamos apenas com as Produções Didático-pedagógicas, deixando de lado na composição do corpus os artigos científicos também produzidos durante o processo de formação continuada. Finalizamos a delimitação do corpus com 47 Produções Didáticas construídas a partir do procedimento das Sequências Didáticas.

Com a delimitação do corpus feita, começamos a explorá-lo e percebemos que, mesmo a partir de um mesmo procedimento, as variações eram tremendas, o que dificultava a formulação de critérios de análise. Essa percepção nos levou à conclusão de que a *sequência didática é um gênero didático* e, portanto, cada usuário que dela se apropria a atualiza de uma maneira diversa, realizando uma transposição didática do procedimento teórico ao procedimento concreto, fato que gera a imensa variação presente no corpus. Com um *corpus* tão grande e tão diverso, o que olhar? Mesmo com um grande volume de dados, uma questão passou a chamar nossa atenção, a relação estabelecida, nas Produções Didáticas, entre o gênero a ser ensinado e os textos empíricos que apareciam nos materiais. A partir dessa constatação, percebemos que a análise quantitativa antes pretendida deixou de ser relevante para o tipo de pesquisa que passamos a desenhar, já que desejávamos perceber, no detalhe, de que modo a relação entre texto e gênero se efetivava. Fizemos, então, um apanhado geral das recorrências encontradas em nosso corpus, mas selecionamos uma Produção Didático-pedagógica para ser analisada no detalhe, de modo a perceber em que medida as atividades propostas realizavam a relação entre gênero e texto.

Nossa questão de pesquisa estava assim delineada: em que medida o material por nós analisado realiza um trabalho linguístico relacionado ao gênero que se deseja ensinar? Isso porque nos ficou claro que o procedimento didático idealizado pelo ISD prevê um constante trabalho efetuada na relação

entre o gênero e o texto, uma vez que as condições de produção exercem coerções na língua, mas é na materialidade linguística, a partir das escolhas do produtor textual, que percebemos a situação comunicativa de um dado texto. Olhar apenas para o social ou apenas para o linguístico é perder de vista o caráter interacional da língua, já que a interação se dá na relação entre o enunciado e o gênero. Bakhtin (2010 [1950], p.261), no texto *Os gêneros do discurso*, deixa explícita a relação quando diz que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.”

Desse modo, iniciamos uma reflexão, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre a relação, no ensino de língua de portuguesa, entre o objeto de ensino (gênero) e a unidade de ensino (texto). A princípio, quando da leitura do texto nacional de referência, não nos chamou atenção a diferença feita entre objeto e unidade, mas, no decorrer da pesquisa, essa diferença foi se fazendo perceptível, pois compreendemos que um trabalho didático que se faça a partir de uma concepção de língua em uso elege o gênero como objeto de ensino e o texto empírico como unidade de ensino, uma vez que o ensino de línguas se efetiva na explicitação da relação entre a materialidade linguística e suas condições de produção. Assim, discutimos, em nosso primeiro capítulo, alguns apontamentos sobre o ensino de língua portuguesa, com foco na discussão dos conceitos de *gênero* e de *texto*, além da terminologia *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* em suas relações com o ensino.

Além da compreensão do objeto e da unidade de ensino da língua portuguesa, nossa fundamentação teórica também precisou se alimentar de alguns conceitos chave para o entendimento da Sequência Didática. Começamos a ler os princípios teóricos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) de modo que pudéssemos entender as raízes epistemológicas do procedimento didático. Descobrimos que as Sequências Didáticas têm suas raízes plantadas em pressupostos filosóficos, psicológicos, sociológicos e linguísticos, sendo portanto muito mais que uma simples técnica pedagógica, uma “receita”, como uma primeira leitura ingênua poderia indicar. Percebemos, assim, que as SD só podem ser realmente entendidas em sua amplitude a partir do objetivo central do ISD: estudar o desenvolvimento humano em sua

relação com a linguagem. Apresentamos, mesmo que de maneira muito breve, essas considerações no capítulo dois dessa tese.

Continuando a construção dos pressupostos teóricos da pesquisa, agora concentrando-nos na vertente didática do ISD, apresentamos ainda no segundo capítulo da tese, as noções de *Capacidade de Linguagem* e de *Sequência Didática* (tal como foram propostas pelos teóricos de Genebra) ambas essenciais para essa pesquisa. As Sequências Didáticas são entendidas como um procedimento de ensino de línguas que se organiza em torno de um gênero para desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes no âmbito das esferas *de ação*, *discursiva* e *linguístico-discursiva*. Para finalizar o segundo capítulo, trazemos duas propostas de ampliação da Sequência Didática desenvolvidas por pesquisadoras brasileiras, apresentando as proposições e discutindo a relevância dos prolongamentos apresentados. Ao final do segundo capítulo, encerramos a primeira parte da tese dedicada aos pressupostos teóricos que embasaram nossa interpretação dos dados coletados.

Após realizarmos a revisão da bibliografia, iniciamos efetivamente nossa análise, cujos dados são apresentados e interpretados na segunda parte dessa tese. Primeiramente, contextualizamos, no terceiro capítulo, o PDE/PR, apresentando de forma sucinta sua organização. Na sequência, nesse mesmo capítulo, explicitamos nossa metodologia de pesquisa e trazemos um panorama geral das recorrências encontradas em nosso corpus a partir das *Capacidades de linguagem*.

Nosso movimento de análise de fôlego, contudo, é feito a partir de um exemplar de Produção Didático-pedagógica por nós selecionada, um material produzido para o ensino do gênero *artigo de opinião*. No capítulo quatro, fazemos a apresentação geral da produção, bem como trazemos uma descrição do gênero artigo de opinião que nos servir de baliza no movimento de análise efetuado. Como forma de melhor observar as atividades, utilizamos as capacidades de linguagem como critério de organização, sendo dedicado um capítulo para a análise de cada capacidade: *capacidade de ação*, dedicada às atividades relativas à construção da representação da situação comunicativa; *capacidade discursiva*, dedicadas aos mecanismos de organização textual; e *capacidade linguístico-discursiva*, envolvendo as

atividades que realizam um estudo das escolhas linguísticas efetuadas em função de um projeto de dizer. Às capacidades são dedicados os capítulos cinco, seis e sete respectivamente, sempre tendo a descrição do gênero como ponto de partida.

Para finalização da organização da tese, um último capítulo com nossas considerações finais. Optamos por trazermos, além de um fechamento para o texto, algumas sugestões de proposições didáticas que poderiam, a nosso ver, possibilitar aos aprendizes um estudo do texto empírico em sua relação com o gênero. Não é, por óbvio, uma receita, mas gostaríamos de contribuir para a reflexão de professoras e professores que sempre têm seu fazer criticado, mas que pouco auxílio conseguem para mudar efetivamente sua prática. Encerramos o texto, mas não a questão, já que as questões envolvendo o ensino de línguas são extremamente relevantes para que possamos (professores que somos) formar alunos mais autônomos no uso concreto da língua nas mais diversas situações. Ferrarezi (2014, p.13) diz que é preciso levantar a voz contra a pedagogia do silenciamento, uma vez que a escola silencia seus alunos e, com isso, silencia qualquer impacto positivo que as vozes desses alunos possam ter em nossa sociedade. “Falo do silêncio que embala uma espécie de torpor sonolento a que, aqui no Brasil, insistimos de chamar de educação.” Esperamos que nossa contribuição, por meio dessa tese, não fique muda e amarelada, mas que possa promover o barulho necessário a toda a sociedade que se diz viva.

**PRIMEIRA PARTE**  
**BASES EPISTEMOLÓGICAS**

## 1 APONTAMENTOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula.*

*(João Wanderlei Geraldi)*

Recentemente, duas de minhas alunas concluintes do curso de Letras (hoje, egressas) realizaram pesquisa de conclusão de curso, no ano de 2013, perguntando aos alunos da Educação Básica, do município de Paranaguá, PR, o que eles estavam aprendendo nas aulas de língua portuguesa. Uma das respostas que obtiveram, dada por uma jovem do nono ano do Ensino Fundamental, foi: *Muitas coisas, como, por exemplo, figuras de linguagem, pronome, advérbio*. Diante da constatação estarrecedora do que ainda se aprende sob o rótulo de língua portuguesa, objetivamos, nesse capítulo, abordar questões de base para todo aquele que pretende ensinar: o que é o objeto a ser ensinado? Como fazer para ensiná-lo? Por que é importante que meu aluno saiba o objeto?

Tardif (2014, p.31) afirma que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa”. Diante dessa constatação aparentemente óbvia e banal, construímos esse primeiro capítulo na tentativa de entender o que é essa “alguma coisa” que um professor de português precisa saber. Assim, iniciaremos com uma breve retomada das concepções de língua portuguesa e de seus impactos no ensino a partir, principalmente, de Geraldi 1995 [1983] e de Bagno (2011). Na sequência, tematizaremos sobre os dois conceitos essenciais para essa pesquisa, *texto e gênero textual*. Por fim, defenderemos o motivo pelo qual adotamos a terminologia gênero textual (e não discursivo) e discorreremos sobre o papel dos gêneros textuais no ensino de línguas a partir da noção de megainstrumento (Schneuwly, 2004).

## 1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para iniciar as discussões sobre o ensino da língua e, nesse contexto de pesquisa, de sua relação com as produções realizadas no PDE, recorreremos à coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi (1995, [1983]), um texto histórico, já que, a partir dele, novas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa ganharam impulso. Geraldi (1995, [1983], p.41), no artigo *Concepções de linguagem e ensino de português*, publicado na referida coletânea, pontua três concepções de linguagem que subjazem às práticas dos professores de língua portuguesa: a) Linguagem como expressão do pensamento; b) Linguagem como instrumento de comunicação; c) Linguagem como forma de interação.

Em texto recente, Bagno (2011), ao refletir sobre a questão, afirma a existência de duas grandes concepções: o *platonismo linguístico*, referente às duas primeiras concepções, e o *monismo da linguagem e das línguas*, correspondendo à última concepção proposta por Geraldi. O platonismo linguístico, segundo Bagno (2011, p.38), parte de uma filosofia dualista, pautada por dicotomias que se opõem e/ou se complementam. De acordo com o linguista, a filosofia platônica tem como oposição fundamental *o sensível versus o inteligível*, ilustrando a forma de organização do pensamento ocidental a partir de pares de oposição, como por exemplo: social/ individual, razão/ emoção, universal/ particular, entre outros. No caso específico da Linguística, Bagno nos mostra como o pensamento dual afetou o desenvolvimento da ciência, além de incidir diretamente sobre o ensino de línguas.

Assim, Bagno cita a construção das gramáticas tradicionais, pelos filólogos alexandrinos, a partir da oposição entre fala e escrita, dado que apenas a língua escrita literária era merecedora de descrição e análise já que servia de norma para o “bem falar” e o “bem escrever”. Segundo essa tradição, a fala era o lugar do erro e a escrita, por seu caráter homogêneo e regular, era límpida, devendo ser, então, objeto de ensino. A esse respeito, afirma:

Acreditando na perfeição irrefutável da língua escrita literária, eles (alexandrinos) vão criar, com base nela, um modelo ideal de ‘língua correta’, que deveria servir de meta a ser alcançada por todo cidadão

(cidadão mesmo, no masculino, pois só os homens tinham direito à educação e à cultura letrada naqueles tempos... e em muitos lugares até hoje!). Assim, toda a língua falada e os demais usos possíveis da língua escrita foram considerados como ‘prisioneiros da caverna’, enquanto essa *norma-padrão* idealizada (e a noção de *ideal* aqui não é gratuita) seria a ‘língua’ em sua essência mais pura, inteligível somente pelas mentes mais brilhantes e dispostas a abandonar a escuridão. Nem é preciso dizer que aí está a origem das noções de *certo e errado* (mais um dualismo) que tanto estrago têm feito ao longo da história da humanidade. (BAGNO, 2011, p.44 – grifos do autor).

As práticas pedagógicas orientadas por essa concepção de linguagem perduraram (ou perduram?) por mais de dois mil anos, elegendo como objeto de ensino os gêneros literários tidos como exemplos de bom uso da língua, uma concepção de ensino-aprendizagem “beletrista”. Caberia aos aprendizes a imitação dos modelos, pois, conforme nos diz Bunzen (2006, p.142), “acreditava-se no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática.” A justificativa para tal ação estava no entendimento de que a linguagem é expressão do pensamento (*quem pensa bem escreve bem*), sendo o texto considerado produto final de um processo lógico de raciocínio.

Além da concepção normativa de língua, Bagno (2011) apresenta, no interior do que chamou de *Platonismo linguístico*, o Estruturalismo saussureano e o Gerativismo chomskyano, vistos ambos em seu apreço pelas ditocomias em suas construções teóricas. Embora entre as duas escolas haja diferenças profundas, especialmente com relação aos aspectos da aquisição da linguagem, Bagno (2011, p.49) atribui às correntes teóricas uma característica fundamental, “a desconsideração absoluta do sujeito, isto é, do falante como ser historicamente situado, membro de uma sociedade, participante de uma cultura, dotado de vontade política e capacidade de ação e decisão.”

No ensino de línguas, percebemos as influências das teorias formalistas a partir da adoção de práticas de descrição da língua em abstrato, isto é, sem considerar qualquer contexto ou situação de uso. O objeto de ensino, que anteriormente estava centrado na língua escrita literária, desloca-se para os conteúdos gramaticais, tendo a palavra, a frase e o período como unidades de ensino e as atividades de identificação e classificação morfossintáticas como metodologia preferencial. A língua, nesse contexto, é tida como um elemento

abstrato, um código, que todos os falantes precisam melhor conhecer para que a comunicação seja mais eficaz.

Por fim, Bagno (2011) apresenta a segunda concepção das línguas e da linguagem, o *monismo*, em uma tentativa de romper com correntes pautadas em pares de oposição. De acordo com o linguista, Volochinov<sup>3</sup> considera “a língua como atividade social, em que o importante não é o *enunciado*, o *produto*, mas sim a *enunciação*, o *processo verbal*.” Nas palavras de Bagno (2011, p.58 – grifos nossos):

A palavra-chave da linguística voloshinoviana é diálogo. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. *A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é enunciação.* A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, tanto do discurso interior (diálogo consigo mesmo) quanto do discurso exterior.

Assim, uma nova concepção de língua é postulada, tendo na interação sua condição de existir, uma vez que, por sua natureza social, não é possível ocorrer enunciação fora de um contexto, com participantes definidos. Os teóricos do Círculo de Bakhtin superam a visão dicotômica dos estudos da linguagem em prol de uma percepção holística que considera o enunciado em seus aspectos individual e social. A essência da língua é dialógica e, portanto, qualquer formulação estanque sempre negligenciará uma de suas facetas. Conforme afirma Volochinov:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas – objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão da consciência individual – subjetivismo idealista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). (VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.123)

Essa terceira concepção de língua, construída nacionalmente

---

3 Seguindo Faraco (2009), utilizaremos a expressão Círculo de Bakhtin para nos referirmos às ideias atribuídas ao grupo de intelectuais de diferentes formações (Medvedev, Volochinov e o próprio Bakhtin) que se dedicaram ao debate filosófico, tendo as questões relacionadas à linguagem lugar de destaque. Contudo, quando fizermos menção a trechos de textos, utilizaremos o nome do autor da obra citada.

particularmente após a difusão dos textos do Círculo de Bakhtin no Brasil, incidiu diretamente sobre o ensino da Língua Portuguesa, a partir de diversas pesquisas realizadas por um grupo de Linguística Aplicada da PUC/SP, culminando com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para língua portuguesa (PCN), em 1997, conforme afirmação de Machado (2009a). Percebemos, assim, um movimento circular em que as pesquisas realizadas na academia (especialmente pelo grupo da PUC/SP) fomentaram a construção dos PCN (documento oficial) ao mesmo tempo em que a publicação dos Parâmetros influenciou a linguística brasileira ao difundir as ideias bakhtinianas.

Nos PCN, temos então a seguinte concepção de língua

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.20).

Pela concepção de língua apresentada pelos PCN, podemos perceber um distanciamento das noções normativa e formalista, embora ainda não percebamos a tônica dos pressupostos bakhtinianos: o caráter dialógico inerente à linguagem. Pelo conceito acima, temos a sensação de que a língua continua sendo algo externo aos seres, um sistema que “possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”, embora a dinâmica dialógica dessa significação não seja mencionada.

Em comparação ao documento nacional (PCN), gostaríamos de apresentar o conceito de língua confessado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCELP), publicadas em 2008 (uma década após os PCN), no estado do Paraná. Neste trabalho, interessa-nos, sobretudo, as DCELP, uma vez que o PDE, por se tratar de uma política pública paranaense de formação continuada para professores da rede estadual de ensino, deve ter suas ações pautadas por essas diretrizes.

Nas DCELP encontramos uma “proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como

ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p.48). Para sustentar essa concepção, as diretrizes apresentam diversas correntes teóricas, tendo como principal referência os conceitos oriundos do Círculo de Bakhtin.

Assim, diferentemente de uma atitude normativista ou estruturalista, percebemos que as DCELP afirmam o caráter interacional da língua, sendo necessário que, ao ensinar língua portuguesa, os professores levem em consideração o fato de os usuários da língua serem sujeitos sociais e históricos, ou seja, que os seres envolvidos na interação pertencem a um determinado lugar social e, a partir desse lugar, os indivíduos estabelecem suas relações. Nesse sentido, o enfoque dado às condições de produção dos enunciados se justifica, uma vez que o sentido só é possível de ser produzido no uso.

A discussão do conceito de língua para o ensino é essencial, pois, a partir do entendimento do que é língua, é possível estabelecer o que é “ensinável”, ou seja, os objetos e unidades de ensino estão intrinsecamente relacionados à concepção de língua adotada pelos documentos oficiais, sendo que, atualmente, temos a eleição do gênero como objeto e do texto como unidade de ensino, tópico que passamos a abordar na próxima seção.

## 1.2 OBJETO E UNIDADE: GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO E TEXTO

Conforme apontamos anteriormente, o ensino de língua portuguesa está centrado em diversos objetos a depender da concepção de língua adotada. A língua vista como representação do pensamento gera aulas cujo objetivo é fazer com que os alunos *falem ou escrevam bem*, decorrendo disso a eleição de textos literários modelares como objeto de ensino. A partir da concepção de língua como instrumento de comunicação, o objetivo é dotar os alunos do sistema do código (língua escrita), sendo a *palavra*, a *oração*, a *frase* e o *período* os objetos analisados em sala de aula. Por fim, a partir de uma concepção interacionista de língua, o objetivo das aulas de língua portuguesa é o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, ocorrendo, assim, a adoção dos gêneros como objetos e dos textos como unidade de ensino.

Vejam os que nos dizem os PCN:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos. letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases. que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, *a unidade básica do ensino só pode ser o texto*. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, *a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino*. (BRASIL, 1998, p.23 – grifos nossos).

De acordo com a citação acima, o ensino de língua portuguesa preconizado pelos PCN, a nosso ver, estaria centrado na relação entre *gênero* e *texto*, sendo o primeiro tomado como objeto e o segundo como unidade. Para nossa pesquisa, o entendimento de como se dá essa relação, especialmente na construção das Sequências Didáticas, é essencial, já que aí residiria o cerne do trabalho com a materialidade linguística a partir da situação comunicativa em que foi produzida.

Para iniciarmos nossa discussão sobre a relação entre *gênero* e *texto*, gostaríamos de trazer alguns apontamentos sobre a terminologia *gênero* e *texto* nas obras do Círculo de Bakhtin e, na sequência, discutir as interpretações propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (Bronckart, 2009) e pela vertente didática do ISD (Schneuwly, 2004).

De acordo com Rodrigues (2005), na obra do Círculo há uma grande flutuação terminológica ocasionada, primeiramente, pelo processo de tradução dos textos e, em segundo lugar, pela “predileção” bakhtiniana pela variação de termos. Contudo, como bem demonstra a pesquisadora, a variação terminológica não demonstra falta de unidade conceitual, antes a ilustra, já que explicita o processo dialógico de construção teórica do autor.

Rodrigues (2005) discute os pares *língua* e *discurso*; *texto* e *enunciado*, nas obras do Círculo, mostrando que algumas vezes os termos são intercambiáveis e algumas vezes são bem distintos conceitualmente. Como demonstra Rodrigues (*idem*), em algumas passagens, os termos *língua* e *discurso* trazem uma mesma acepção quando há um “apagamento” do sentido de *língua* postulado pela Linguística da época. A partir da definição da

verdadeira substância da língua<sup>4</sup> no texto *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volochinov, a pesquisadora conclui que “para o autor (Voloshinov), a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta, que, por sua vez, vincula-se à situação social imediata e ampla.” (RODRIGUES, 2005, p.155).

Contudo, em outros textos, a opção *discurso* é utilizada para se diferenciar do termo *língua* como sistema de formas delimitado pela Linguística da época, ou seja, discurso, nessa acepção, seria a “língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração” (Bakhtin, 1997 [1929]). Assim, consideramos como uma boa forma de síntese a proposta terminológica de Rodrigues (2005): *língua-sistema e língua-discurso*.

Também os termos *enunciado* e *texto* precisam ter seus conceitos discutidos. Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (2010 [1950]), emprega grande esforço para definir o enunciado como unidade da comunicação em comparação às unidades da língua (língua-sistema) palavras e orações, especialmente a partir de sua característica dialógica, já que, para o filósofo russo, o papel passivo atribuído ao ouvinte nos esquemas de comunicação não passa de uma ficção.

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2010 [1950], p.271)

Desse modo, a partir do papel responsivo do ouvinte, Bakhtin (2010 [1950], p.274) delimita o enunciado como “a real unidade da comunicação discursiva”, uma vez que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Rodrigues (2005, p.157) chama atenção para o fato de que o enunciado não

---

4 Para retomar a referida citação, ver página 28 dessa tese.

pode ser entendido hierarquicamente, como unidade superior da língua-sistema, por não ser de natureza analítica, mas comunicativa. Além disso, retomando uma tradição de estudos linguísticos (linguística textual e semântica argumentativa), afirma que o enunciado bakhtiniano “não pode ser a de frase enunciada, que se constitui em partes textuais enunciadas, mas de uma unidade mais complexa que ‘transcende’ os limites do próprio texto, quando este é abordado apenas do ponto de vista da língua e da sua organização textual.”

Com a citação anterior, Rodrigues (2005, p.158) já antecipa uma das acepções do termo texto para o Círculo de Bakhtin. De acordo com a pesquisadora, semelhante ao par *língua* e *discurso*, *texto* pode ser entendido como enunciado desde que tenha “função ideológica particular, autor e destinatário, mantenha relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., i. é, tenha as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal.” Já em uma perspectiva puramente linguística, o conceito de texto se distancia do de enunciado, já que os aspectos repetíveis e reproduzíveis do texto teriam prioridade.

Rodrigues (2005, p.159), dessa maneira, constrói (assim como havia feito para o conceito língua) uma dupla orientação: *texto-sistema* e *texto-enunciado*, chamando atenção para o fato de que o “texto, objeto da vida concreta, pode ser analisado a partir dos dois planos teóricos. Para sintetizar, reproduziremos o esquema proposto pela pesquisadora:

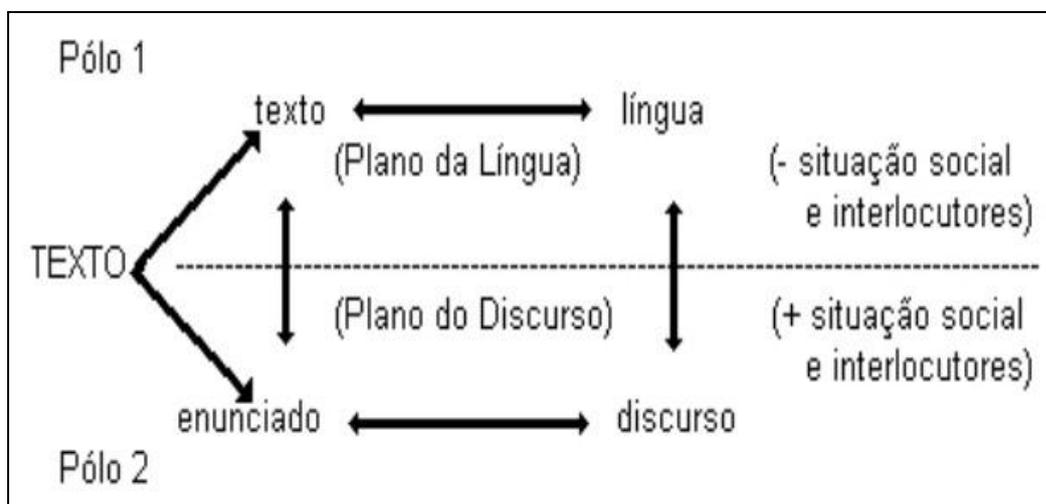


Figura 1 - Relação entre texto e enunciado, língua e discurso. Fonte: RODRIGUES (2005, p.159)

Nesta tese, de filiação teórica explícita aos pressupostos da Língua Textual (LT), adotamos uma concepção de texto semelhante à denominada por Rodrigues (2005) como *texto-enunciado*. Contudo, percebemos que por diversas vezes o conceito de texto é reduzido ao plano da língua, fato que pode ser explicado, inclusive, pela trajetória da própria LT como corrente teórica que elege o texto como unidade de estudo, a partir das diversas conceituações de seu objeto de estudo. Como forma de apresentar essa variação, traremos uma síntese proposta por Gomes-Santos *et.al* (2010) em capítulo cujo objetivo é desenhar algumas contribuições das teorias do texto para o ensino de língua.

De acordo com Gomes-Santos *et.al* (2010), em sua trajetória, a LT definiu o conceito de texto a partir de quatro grandes abordagens:

- Abordagem sintático-semântica a partir de uma concepção de texto como frase complexa. Essa concepção está de acordo com a proposta de construção de gramáticas textuais, uma vez que o texto é visto como produto acabado e, desta forma, pode ser descrito segundo uma perspectiva sintático-semântica. O interesse da LT, assim, centrava-se nas relações referenciais, sobretudo na correferenciação entre dois ou mais elementos. Os conceitos de coesão e coerência ganharam destaque, sendo considerados os elementos essenciais para que se distinguisse um texto de um não texto.
- Perspectiva pragmática com o texto entendido como ato de fala complexo. A importância da Pragmática foi enorme, pois ampliou o interesse da LT, inserindo em suas preocupações tudo aquilo que os estruturalistas haviam deixado fora do escopo de análise: o contexto comunicativo e as intenções dos falantes. A noção de linguagem passou a ser de interação entre falantes, ressaltando a importância do processo no lugar do produto (texto em si).
- Abordagens cognitivistas com a percepção do texto “como resultado da ativação de processos mentais” (GOMES-SANTOS *et al*, 2010, p.318). De acordo com Koch (2004), a “virada cognitivista” imprimiu nova orientação à LT ao levar em conta a ativação de determinados conhecimentos pertencentes aos interlocutores no momento da interação. Quatro sistemas cognitivos são descritos como necessários para o processamento textual: o linguístico – conhecimentos gramaticais

e lexicais; o enciclopédico – conhecimento de mundo; o interacional – conhecimentos sobre formas de interagir por meio do exercício da linguagem; e o de modelos textuais globais – conhecimentos sobre gêneros e tipos textuais.

- Abordagem textual-discursiva com o entendimento do texto como local de interação e, portanto, sendo necessário que se considerem os sujeitos sociais e as situações comunicativas para análise do texto. Essa perspectiva dialógica, de cunho bakhtiniano, é hoje uma das mais produtivas, especialmente para na relação estabelecida entre a LT e o ensino de língua portuguesa.

Após apresentarmos os conceitos de texto e de discurso para Rodrigues (2005), bem como algumas acepções do termo texto para a Linguística Textual, gostaríamos de aproximar nossas discussões de nosso objeto de estudo, as Produções Didático-pedagógicas efetuadas no âmbito do PDE/PR, observando as DCELP, documento oficial norteador das políticas estaduais voltadas para a educação. As DCELP do estado do Paraná, por exemplo, adotam essa abordagem, como podemos perceber na seguinte citação:

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN, 1999).

Figura 2 - Definição de texto. Fonte: PARANÁ, 2008, p.51.

No trecho acima, percebemos que texto é entendido como processo interacional, uma vez que abrange não apenas o produto, mas também as condições de produção e a responsividade, distanciando-se de uma visão de texto como produto em favor do processo envolvido na interação. Contudo, a definição acima apresentada nos provoca um questionamento sobre a acepção do termo *discurso*, pois, conforme apontamos anteriormente, os termos *texto* e *discurso* apresentam dificuldades quanto à delimitação de seu escopo, uma vez que diversas teorias se apropriam da mesma terminologia, embora

imprimam entendimentos diferentes aos termos. Nas DCELP, encontramos inspiração confessa na teoria bakhtiniana, embora, como postula Brait (2012, p.09), na perspectiva bakhtiniana, os conceitos de texto e discurso “ainda são poucos estudados e reconhecidos, motivando, muitas vezes, uma procura de equivalentes em outras vertentes, ou a substituição pelo conceito de gênero”. Como forma de compreendermos as concepções subjacentes às DCELP, apresentaremos as considerações de Brait (2012) sobre os conceitos de *texto* e de *discurso*.

Brait afirma que

O conceito bakhtiniano de *texto* produzido pelos trabalhos de Bakhtin / Volochinov afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginários, a esferas de produção, circulação e recepção, interação. (BRAIT, 2012, p.10 – grifo da autora)

Apoiados na definição apresentada por Brait (2012), bem como com entendimento de *texto-enunciado* proposto por Rodrigues (2005), acreditamos que a concepção proposta pelas DCELP esteja coerente com o pensamento bakhtiniano, uma vez que, para além da análise de elementos textuais, as diretrizes postulam a necessidade de se entender o texto como evento comunicativo percebido na cadeia de enunciados a que está ligado, ou seja, como resposta a um já-dito e projetando uma resposta futura, “o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas” (PARANÁ, 2008, p.51).

Já com relação ao conceito de *discurso*, as diretrizes trazem a seguinte citação de Brandão:

[...] seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes, esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maioria das vezes não. [...] Fica por conta do interlocutor o trabalho de construir, buscar os sentidos implícitos, subentendidos (BRANDÃO, 2005, p. 2-3).

Figura 3 - Definição de discurso apresentada pelas DCELP. Fonte: PARANÁ, 2008, p.63.<sup>5</sup>

Nessa citação, ressaltamos o valor ideológico atribuído ao discurso, uma vez que as DCELP explicitam a impossibilidade da neutralidade na língua, pois, como acontecimento social, a língua só pode ser estudada a partir de suas esferas sociais. Como consequência da delimitação do Conteúdo Estruturante (discurso como prática social), as diretrizes apresentam os encaminhamentos para o trabalho didático-pedagógico da seguinte maneira:

Pensemos, então, como o Conteúdo Estruturante desdobra-se no trabalho didático-pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa. A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.

Figura 4 - Encaminhamentos para o trabalho didático pedagógico. Fonte: PARANÁ, 2008, p.63.

A partir das escolhas teóricas efetuadas, as DCELP, por sua vez, conferem ao *discurso como prática social* o status de conteúdo estruturante<sup>6</sup> de toda a disciplina de língua portuguesa. Para delimitar a acepção empregada pelo documento oficial, as diretrizes afirmam que entendem discurso como “toda atividade comunicativa entre interlocutores” (PARANÁ, 2008, p.63), ou em outra passagem “discurso, aqui, é entendido como resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos” (idem, p.63). Essa concepção, a nosso ver, está

<sup>5</sup> Não foi possível recuperar a fonte citada pelas DCELP, pois a obra não aparece nas referências bibliográficas.

<sup>6</sup> De acordo com as DCEs, “entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula. (PARANÁ, 2008, p.62)

de acordo com o entendimento de Bakhtin (1997 [1929], p. 207) de discurso como “a língua vista em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da Linguística”, a partir da síntese proposta por Rodrigues (2005) de língua-sistema e língua-discurso, acima apresentada.

Percebemos assim o desdobramento pedagógico das orientações teóricas assinaladas pelas DCELP quando da assunção dos gêneros discursivos como objeto de ensino. De acordo com o documento, os gêneros precisam ser ensinados a partir de seu tema (conteúdos ideológicos), estrutura composicional e estilo (marcas linguísticas e enunciativas), em mais uma remissão direta aos pressupostos da teoria bakhtiniana.

Apesar de considerar os avanços trazidos pela DCELP, em relação inclusive aos PCNs, Silva (2012), ao tratar das concepções presentes nas DCELP, aponta dois equívocos no documento. O primeiro quanto à natureza do objeto de ensino e o segundo com relação à delimitação do conteúdo estruturante.

Com relação à natureza do objeto de ensino, Silva afirma que

Na ânsia de trazer para os encaminhamentos metodológicos o tratamento de língua/linguagem calcados na concepção discursiva, tratam (DCELP) o objeto de ensino – o texto – sem a devida vinculação dele com a escola, um novo espaço discursivo (didático pedagógico). Ou seja, encaminham o trabalho com textos meramente transferindo-os de suas esferas originais de circulação para o ambiente escolar, sem que haja uma reflexão de que esses textos, no ambiente escolar, serão sim didatizados (ROJO, 2001b; SCHNEUWLY, 2007), serão sim textos escolarizados, porque servirão a outros propósitos – ao do ensino e da aprendizagem – diferente daquele com que originalmente foram produzidos. (SILVA, 2012, p.102).

Corroboramos a visão de Silva (2012), já que, se apenas ter contato com textos de diferentes esferas proporcionasse aprendizagem, *para que haveria necessidade de aulas de língua portuguesa? O que cabe à escola ensinar sobre língua portuguesa para brasileiros?* Nesse sentido, Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.19) apresentam alguns pressupostos da didática das línguas, definindo-a como “uma disciplina que estuda fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o *ensino*, o *aluno* e/ou a(s) *língua(s)* ensinada(s).” Retomamos o referido texto, uma vez que entendemos ser essencial

considerar o aspecto intencional de ensino de línguas, ou seja, o trabalho docente de transposição dos objetos do mundo para a escola, no caso da língua portuguesa, da escolarização dos textos das mais diversas esferas para finalidades específicas do ensino de línguas.

O seguinte esquema representa as finalidades do ensino de uma língua:

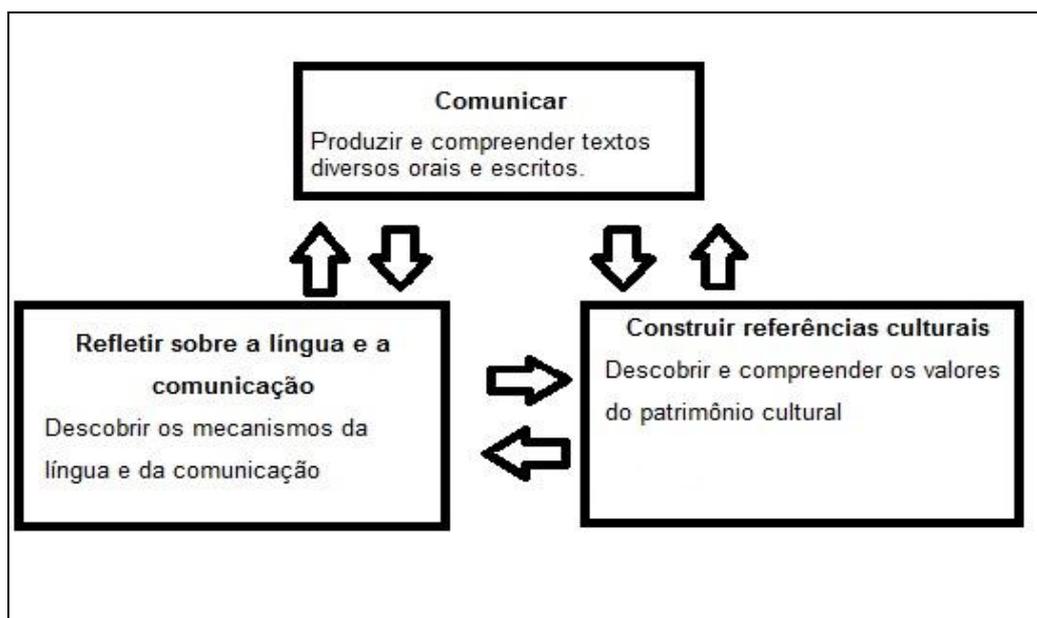


Figura 5 - Esquema ilustrativo das finalidades do ensino de línguas. Fonte: DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2009, p.28.

De acordo com o esquema acima, o ensino de línguas tem três finalidades básicas (Dolz, Gagnon e Decândio, 2009, p.29): *promover a comunicação adequada, propiciar reflexão sobre a língua e construir referências culturais*. A primeira finalidade está associada ao desenvolvimento de habilidades como falar, ouvir, ler, escrever e interagir. A segunda garante “um domínio consciente dos comportamentos linguageiros”. E a terceira possibilita acesso ao patrimônio cultural de um povo por meio de sua língua.

Ao relacionarmos as considerações de Silva (2012) às finalidades do ensino de língua, entendemos que as DCELP, ao não preconizarem a didatização dos textos como objetos de ensino, não asseguram especificamente a segunda finalidade, ou seja, o uso consciente dos mecanismos de usos da língua. Usar a língua portuguesa cotidianamente todo brasileiro realiza. Contudo, a reflexão sobre os mecanismos de comunicação

ocorre especialmente a partir da mediação da escola, a partir do trabalho docente de desnaturalizar o uso da linguagem por meio de encaminhamentos que desvendem o funcionamento dos discursos nas mais diversas atividades humanas. Esse movimento seria, a nosso ver, a concretização da relação entre texto e gênero.

Silva (2012, p.103) também aponta outro equívoco referente às DCELP, a definição do Conteúdo Estruturante do “discurso como prática social”, uma vez que, de acordo com o pesquisador, o documento confunde discurso com língua/linguagem, já que “é necessário ter uma prática social de uso da língua/linguagem para haver discurso; então não é possível haver discurso se este não estiver atrelado a uma prática social.” Assim, Silva (2012) argumenta que o conteúdo estruturante da disciplina deveria ser os gêneros, entendendo que deva ser aquilo que serve para desenvolver o ensino e a aprendizagem.

Também dessa vez concordamos com Silva (2012), embora percebamos, pelo texto das DCELP, que os gêneros discursivos sejam efetivamente o conteúdo que deveria estruturar as aulas de língua portuguesa no estado do Paraná. Parece-nos, assim, mais uma questão de nomenclatura do que propriamente uma inadequação epistemológica, uma vez que, conforme apresentamos anteriormente, o desdobramento didático-pedagógico do “discurso como prática social” seria o ensino a partir de gêneros do discurso.

Para finalizar nossa breve observação das DCELP, transcrevemos os objetivos do ensino de LP preconizados pelo documento:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão.

Figura 6 - Objetivos para o ensino de língua portuguesa. Fonte: PARANÁ, 2008, p.54.

Ao estabelecer os objetivos apresentados acima, fica claro que o ensino de LP no estado do Paraná, ao menos em sua voz oficial, prevê o trabalho em sala de aula a partir de dois grandes eixos: o eixo das práticas de uso (escrita, oralidade e leitura) e o eixo da reflexão sobre a linguagem (análise linguística). Para tanto, as DCELP apontam os gêneros discursivos como objetos de ensino, sendo os textos empíricos (orais e escritos) a unidade de ensino e de aprendizagem de LP. É possível dizer, assim, que o documento orienta para um ensino de línguas a partir de uma enfoque discursivo-enunciativo em oposição a uma postura normativista e/ou classificatória.

### 1.3 GÊNEROS TEXTUAIS OU DISCURSIVOS?

Após estabelecermos algumas acepções para os termos *língua*, *discurso*, *enunciado* e *texto*, trataremos da discussão conceitual do termo gênero textual/discursivo, sendo proposital, nesse ponto, a eleição da grafia *textual/discursivo* nesse momento, pois é da possível distinção ou similitude entre os termos *textual* e *discursivo* que desejamos partir.

De acordo com Rodrigues (2005, p.162), “a noção de gêneros do discurso encontra-se em muitos trabalhos do Círculo de Bakhtin”, sendo o texto *Os gêneros do discurso* aquele em que a questão é especialmente focalizada. Silva (2005, p.116), quando da análise de trabalhos publicados na área de LT, constatou o grande número de citações do capítulo “Gêneros do Discurso”, publicado em *Estética da Criação Verbal* (1929), especialmente as oito primeiras páginas, sob tópico *Problemática e definição*, onde encontramos a seguinte citação:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção

composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2010 [1952-3], p.261)

A citação acima, a partir de uma leitura equivocada e aligeirada, provocou, muitas vezes, o entendimento de que, para Bakhtin, os gêneros estariam restritos a estruturas formais e imutáveis, ou seja, gêneros seriam classes de textos com características composicionais iguais e nada mais. Desta leitura, originou-se uma prática pedagógica de memorização de característica de textos, categorização e nomeação de gêneros, ou seja, uma visão estrutural da língua travestida de prática discursiva.

Contudo, essa perspectiva redutora só pode ser considerada por aqueles que não percebem a essência do pensamento bakhtiniano, isto é, seu caráter social, uma vez que os gêneros discursivos estão intimamente ligados a esferas de atividade humana. O processo interativo realizado por meio de textos pertencentes a um gênero só ocorre em um dado espaço e tempo, envolvendo indivíduos com intenções específicas.

Dizer, portanto, que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” é colocar em perspectiva a relação dialética estabelecida entre o *enunciado* e o *gênero*, entendendo o enunciado (texto) como único, individual, concreto e irrepitível e os gêneros como tipos históricos e, portanto, sociais. Rodrigues (2005, p.164) argumenta no seguinte sentido:

Analisando o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin, pode-se dizer que sua noção de gênero como *tipo* de enunciado não é a das sequências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes. Bakhtin diz que os gêneros são “impessoais”, pois não são os enunciados, individuais e irrepitíveis; entretanto não são entidades abstratas, são históricos e concretos.

Nosso interesse em conceituar os gêneros, especialmente, a partir de sua relação com o enunciado (texto) se deve ao objetivo dessa tese: perceber como se dá a relação entre gênero e texto na construção das Sequências Didáticas (SD), ou seja, observar, a partir do viés do ensino de língua

portuguesa, como ocorre a relação entre objeto (gênero) e unidade (texto).

Tradicionalmente, com relação aos gêneros, uma questão terminológica se coloca, a designação dos gêneros: discursivos, textuais ou textuais/discursivos? Como ponto de partida para essa discussão, retomaremos um texto de Rojo (2005), cuja questão central é discutir se o objeto teórico é o mesmo quando enunciamos *gêneros discursivos* ou *gêneros textuais*, ou seja, o desejo da pesquisadora é entender se é possível grafar gêneros textuais/discursivos como se ambos os termos fossem intercambiáveis. De acordo com a pesquisadora, é possível, a partir da análise de diversos trabalhos acadêmicos, delimitar duas correntes diferentes, tanto do ponto de vista teórico como metodológico: a *teoria de gêneros discursivos* e a *teoria de gêneros textuais*, sendo que

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-discursivos e a segunda – *teoria dos gêneros de texto* -, na descrição da materialidade linguística. (ROJO, 2005, p.185)

Para Rojo (2005, p. 186), ambas as abordagens fazem descrição de gêneros, mas a partir de diversas vias metodológicas, o que, evidentemente, ocasionava a seleção de procedimentos e de autores diversos, não sendo, portanto, possível o uso da terminologia *gêneros discursivos/textuais*, uma vez que, ao dizer gêneros discursivos, o foco está na seleção de “aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação”, ou seja, o objetivo da descrição está nas “marcas linguísticas” relevantes para o produção de significações e temas do discurso, sem que haja um interesse em levantar todos os recursos linguísticos e textuais envolvidos no texto. Já o escopo teórico denominado *teoria dos gêneros textuais*, de acordo com a teórica, tenderia a trabalhar com um “plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (*tipo, protótipos, sequências típicas*, etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero.”

Pela argumentação de Rojo (2005), fica clara a posição de que, apesar da aproximação com a teoria bakhtiniana, os estudos centrados nos gêneros textuais entendem o gênero como uma entidade abstrata, uma espécie de

família de textos agrupados por meio de similaridades, sejam elas textuais ou funcionais. Desse modo, de acordo com a pesquisadora, os trabalhos filiados a essa vertente teórico-metodológica distanciam-se de um método sociológico (proposto por Bakhtin) na medida em que têm como finalidade a descrição textual, fato que os distanciaria da “essência” do Círculo especialmente por não tratarem da “apreciação valorativa” do discurso.

Já, sobre a perspectiva dos gêneros discursivos, Rojo nos diz:

Aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos - e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto / enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero-, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. (ROJO, 2005, p.199 – grifos da autora)

De acordo com a pesquisadora, a partir da *teoria dos gêneros do discurso*, o procedimento de análise seria mais “top-down”, uma vez que as regularidades e similaridades encontradas em um gênero serão sempre resultantes das relações sociais em uma dada situação de comunicação, estabelecendo um processo de “idas e vindas da situação ao texto” e uma negação à descrição de elementos para, depois, colocá-los em relação com aspectos sociais.

Bronckart (2009), assim como Rojo, também se coloca no debate sobre a terminologia *gêneros discursivos/gêneros textuais*, tendo um posicionamento diverso da autora brasileira, embora também sinalize para a influência bakhtiniana em seu construto teórico. De acordo com o pesquisador:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero de discurso. (BRONCKART, 2009, p.75 – grifos do autor)

Bronckart (2009, p.143), a partir de sua leitura dos textos do Círculo e

em virtude da necessidade de uniformizar a terminologia e apresentar adesão aos pressupostos bakhtinianos, apresenta o seguinte quadro de equivalência:

<b>Teoria bakhtiniana</b>	<b>ISD bronckartiano</b>
Formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização	Ações de linguagem
Gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados	Gêneros de texto
Enunciados, enunciações e/ou textos	Textos – produções verbais acabadas Enunciados – segmentos de produções verbais no nível da frase
Línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual	Tipos de discurso

Quadro 1 - Equivalência terminológica entre o ISD e a Teoria bakhtiniana. Adaptado de BRONCKART, 2009, p.143.

Bronckart (2009, p.99) assume, a partir do projeto do interacionismo sociodiscursivo, que toda ação de linguagem pode ser definida a partir de dois níveis: um sociológico, “como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular”; e outro psicológico, “como conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal”, sendo que o segundo ponto de vista é aquele que mais interessa, uma vez que, de acordo com o teórico, a ação de linguagem constitui uma unidade psicológica e sua descrição consiste na identificação “dos valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado.” (BRONCKART, 2009, p.100).

Contudo, seguindo a explanação de Bronckart (idem), uma mesma ação de linguagem pode materializar-se em textos empíricos diversos, pois configura-se como uma base de orientação (não um sistema de restrições) para que o agente-produtor tome suas decisões, sendo a decisão mais geral a

escolha do gênero de texto, dentre os disponíveis no intertexto, “aquele que lhe parece o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação específica.” Assim, a partir da representação da situação de ação, o agente-produtor seleciona o gênero que mais “adaptado” e “eficaz” aos seus propósitos, gêneros estes que formam o que Bronckart chama de intertexto.

O **intertexto** é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. A organização desses gêneros apresenta-se na forma de uma *nebulosa*, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos por espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e classificação ainda são móveis e/ou divergentes. Esses gêneros são **indexados**, isto é, portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. (BRONCKART, 2009, p.100 – 101)

Pela citação acima, consideramos válida a afirmação de Rojo (2005), discutida anteriormente, de que a *teoria dos gêneros textuais* entende a noção de gêneros como “famílias de textos” agrupados a partir de similaridades linguísticas e/ou funcionais. Ao optar pelo enquadre psicológico ao social das ações de linguagem, Bronckart (2009), a nosso ver, distancia-se do projeto sociológico bakhtiniano (e conseqüentemente, do conceito atribuído ao termo gênero do discurso), já que o contexto de produção não é visto como intrínseco ao gênero, mas como uma base de orientação funcional para a seleção deste ou daquele modelo de dizer. Além disso, como bem postula Cordeiro (2007, p.68), “embora o autor (Bronckart) integre em seu modelo a noção de gênero de texto, tem-se a impressão de que esta noção é mobilizada em um nível supra-estrutural, contribuindo pouco para a análise de textos propriamente dito.”

Além das considerações de Rojo (2005) e de Bronckart (2009), gostaríamos de discutir também a definição de gênero para os teóricos da vertente didática do ISD, uma vez que, para além das questões analíticas, nossa pesquisa tem preocupações didáticas a partir do estabelecimento do gênero como objeto de ensino e do texto como unidade. A partir de Schneuwly (2004) o *gênero é um instrumento*. Vejamos as implicações dessa afirmação em nossa próxima seção.

#### 1.4 GENÊROS E ENSINO – A NOÇÃO DE (MEGA)INSTRUMENTO

Para representar a relação entre texto e gênero, Dolz e Schneuwly (2004c, p.170) apresentam uma interessante analogia. De acordo com os pesquisadores, o texto (evento singular) seria semelhante a uma refeição, enquanto o gênero seriam as diferentes formas de refeição. Retomando a tese bakhtiniana de que sem os gêneros discursivos a comunicação humana não existiria, os autores afirmam que se nós, usuários de uma língua, precisássemos criar os meios para agir em cada uma das situações de linguagem, a comunicação seria impossível, já que “o enunciador do texto não saberia quais seriam as expectativas dos ouvintes quanto a seu texto, sua forma, seu conteúdo; o horizonte de expectativas do ouvinte seria ilimitado, de tal maneira que abordariam o texto sem orientação possível, com um máximo de desconhecimento.” Assim, os gêneros, formas relativamente estáveis de textos, funcionariam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, o que possibilita a afirmação de que “os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004c, p.171).

Essa definição de que o *gênero é um instrumento* é retomada em diversos textos dos pesquisadores de Genebra e deve ser entendida a partir da noção de instrumento vigostkiana em que a atividade é concebida como tripolar já que, entre o sujeito e o objeto/situação sobre o/a qual o sujeito age, há objetos específicos, ou seja, “a ação é mediada por objetos específicos socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.” (SCHNEUWLY, 2004, p.23).

A partir do caráter tripolar das atividades (sujeito – instrumento – objeto/situação), Schneuwly (2004) discute a caráter bipolar do próprio instrumento, uma vez que, para além do artefato material (externo ao sujeito), existem os esquemas de utilização do instrumento, ou seja, as operações que tornam possível ao instrumento a realização da mediação. “O instrumento, para

se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.” Ou seja, não é suficiente que dado gênero tenha seu aspecto formal/estrutural entendido. Para que os sujeitos possam fazer uso dele, é preciso que se apropriem de seus esquemas de utilização.

Assim, para agir linguisticamente, um agente utilizará um gênero, ou, nas palavras dos autores,

Um instrumento semiótico, construído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende vários níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de “megainstrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros. (SCHNEUWLY, 2004, p.28)

Após discorrer sobre o conceito de instrumento para o Interacionismo Social, Dolz e Schneuwly apresentam, a partir da filiação bakhtiniana, a noção de gênero resumida em três dimensões: a) *conteúdo temático*: os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; b) *estrutura composicional*: a estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes a um gênero; c) *estilo*: configurações específicas das unidades linguísticas.

Assim, os gêneros são entendidos como instrumentos culturais, manifestações das práticas languageiras, uma vez que realizam a mediação entre o sujeito e a situação comunicativa. Mas, para além de instrumentos culturais, os gêneros são também instrumentos didáticos, já que, em um projeto de ensino de línguas em um quadro comunicativo, as línguas naturais apenas se efetivam por meio de produções verbais que se adaptam às mais diversas situações comunicativas em que se inscrevem.

A partir dessa acepção, os gêneros passam a ser “megainstrumentos” didáticos, uma vez que, para além de ser um instrumento mediador nas interações entre os sujeitos e a situação, são também instrumentos didáticos, ou seja, um “artefato introduzido na aula servindo para o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.44),

propiciando a articulação entre objetos escolares e práticas sociais. O ensino a partir dos gêneros, entendidos como “megainstrumentos”, tem por finalidade desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes, já que orienta a realização de ações languageiras em seus aspectos de conteúdo, de estrutura e de estilo.

Fica clara a posição dos teóricos a partir do entendimento dos gêneros como instrumentos didáticos. Contudo, é preciso que se ressalte que “os textos constituem os objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula, o gênero de texto define a unidade de trabalho que articula esses objetos em um todo coerente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004c, p.172). Assim, pelo exposto, fica claro que o trabalho didático deve ocorrer a partir do texto (objeto concreto e empírico), estabelecendo, a partir da materialidade linguística, a relação com a situação comunicativa e com a tradição de textos outros produzidos anteriormente, dialogicamente.

Como falamos apenas por meio de gêneros, Bakhtin, ao afirmar a heterogeneidade dos enunciados, discute a existência de *gêneros primários* e de *gêneros secundários*, afirmando que:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2010 [1952-3], p.263)

Schneuwly (2004), ao defender a tese de que gêneros são instrumentos, apresenta uma aproximação dos conceitos de *gêneros primários* e *gêneros secundários* propostos por Bakhtin com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, afirmando que os gêneros primários são aqueles com os quais as crianças são confrontadas em seu cotidiano, instrumentalizando-as para que possam agir de modo eficaz em diversas situações. Já os gêneros secundários, de acordo com o teórico, apresentam três particularidades (Schneuwly, 2004, p.31):

- Modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado;

- Criação e enriquecimento de um aparelho linguístico para falar do próprio gênero (metalinguagem);
- Gestão de diferentes níveis (planejamento) de produção do gênero.

Contudo, não se pode pensar dicotomicamente nas instâncias primárias e secundárias, mas em termos de continuidade. De acordo com Schneuwly (2004, p.35), “Os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”, uma vez que, quando introduzidos em contextos formais de educação, os alunos já dominam certos gêneros primários que são retomados e reutilizados para construir um novo instrumento em novas situações comunicativas. “O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função.” (idem)

Assim, Schneuwly aproxima a definição de gêneros bakhtiniana à do desenvolvimento de conceitos vigotskiana, a partir da relação entre gêneros primários – conceitos cotidianos / gêneros secundários – conceitos científicos. Essa equivalência pode ser feita, sobretudo, com relação à introdução da dimensão da aprendizagem escolar, uma vez que em uma dimensão espontânea, cotidiana e imediata surgiriam os gêneros primários, enquanto em um espaço de “dominância de relações formais, mediadas pela leitura/escrita” há o desenvolvimento dos gêneros secundários a partir de um tipo intencional de aprendizagem.

Como forma de síntese, podemos dizer que o conceito de gênero de texto utilizado pelo ISD, em sua vertente didática, pode ser assim descrito:

- Gêneros de texto são instrumentos para agir em situações comunicativas;
- Em sua utilização na escola, como objeto didático, os gêneros são vistos como megainstrumentos, uma vez que, para além da mediação entre interações entre os seres, proporciona articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares;
- Gêneros são divididos em primários e secundários, sendo que os primários provêm de trocas verbais ordinárias e os secundários provêm de atividades de linguagem mais complexas mediadas pelo ensino intencional

(escolar);

• Os gêneros primários e secundários estão em constante interação, já que os segundos transmutam os primários e, conseqüentemente, perdem sua relação imediata com o contexto real.

A partir do conceito de *texto-enunciado* adotado por essa pesquisa, reafirmamos que o trabalho didático que elege o texto como unidade nada tem de redutor no sentido de estabelecer uma espécie de “gramática do texto” que se distancie das condições de produção dos enunciados. Por esse motivo, comungamos da opinião de Matencio (2013, p.71) de que “os estudos do gênero têm o potencial de promover reflexões acerca das relações entre a materialidade linguística e textual e o contexto histórico de produção de sentidos – e não meramente o contexto imediato em que se dá a textualização.” Entendemos assim que o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, o procedimento didático da Sequência Didática deve pautar-se na análise das relações entre a materialidade (linguística e discursiva) e o contexto sócio-histórico de produção de sentidos.

Assim como a eleição do texto-enunciado como unidade de ensino nos parece ser a mais acertada, a adoção do gênero como objeto possibilita ao professor um trabalho que conjugue em um só tempo:

- i. As instâncias ou esferas sociais que delimitam historicamente os discursos e seus processos, particularmente no que se refere às relações entre instituições, lugares e papéis sociais e às suas representações;
- ii. As práticas discursivas efetivamente em construção nessas instâncias num *aqui-agora*, num dado evento de interação, ou seja, a assunção efetiva de lugares e papéis comunicativos, as representações das ações que se deve empreender e dos modos pelos quais elas podem se materializar numa forma languageira;
- iii. Os processos de textualização que daí resultam, isto é, a produção de ações languageiras, por um *eu* e por um *tu*, no *aqui-agora*. (MATENCIO, 2005, p.5 *apud* MATENCIO, 2013, p.72-73)

Assim, com vista a uma delimitação terminológica para essa pesquisa, optamos pelo termo *gênero textual* não na acepção que Rojo (2005) apresenta, mas a partir de um viés didático que se propõe a realizar o ensino de línguas por meio da relação estabelecida entre gêneros e textos, conforme apontamos acima. Contudo, gostaríamos de afirmar que comungamos a posição de Rojo (2005) quanto à necessidade de que a apreciação valorativa esteja no centro

da análise, uma vez que o próprio entendimento de tema bakhtiniano parte da ideia de conteúdos ideologicamente conformados.

Como forma de finalizar nosso debate sobre o conceito e a terminologia de gênero adotados por essa pesquisa, trataremos do agrupamento de gêneros, com vistas ao ensino, proposto por Dolz e Schneuwly (2004b), de acordo três critérios, a saber

1. Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive escola);
2. Retomem, de modo flexível, certas disjunções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem<sup>7</sup> dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p.58-59).

Assim, seguindo a proposta de agrupamento de gêneros, os pesquisadores elaboram uma tabela relacionando os três critérios acima apresentados. Utilizamos a tabela elaborada por Schröder, adaptada de Dolz e Schneuwly:

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Aspectos tipológicos</b>	<b>Capacidades de linguagem dominante</b>
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses de ação através da intriga no domínio do verossímil
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saber
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos

Quadro 2 Proposta provisória de agrupamento de gêneros. Fonte: Schröder (2012, p.95). Adaptado de Dolz e Schneuwly (2004b, p.60-61)

<sup>7</sup> O conceito de Capacidade de linguagem será explorado posteriormente nessa tese.

Em minicurso recente ofertado durante o VIII SIGET<sup>8</sup>, Schneuwly (2015) apresentou, contudo, uma outra proposta de reagrupamento de gêneros a partir de sete “ações languageiras”: *narrar, relatar, argumentar, apropriar-se do saber, regular comportamentos, descrever e jogar com a língua*, havendo, portanto, uma expansão teórica com a inserção de dois outros agrupamentos. Entretanto, além dos textos poéticos, os gêneros da esfera publicitária também não se encaixam no agrupamento proposto inicialmente por Dolz e Schneuwly (2004b) e nem mesmo no prolongamento apresentado por Schneuwly (2015). Vejamos o que Schröder (2012) afirma:

Apesar de estes gêneros publicitários possuírem caráter expositivo e argumentativo, não se encaixam na ordem do expor ou do narrar, pois visam a convencer o leitor a respeito de alguma ideia, serviço ou produto, para tanto, fazem a divulgação desta ideia, serviço ou produto por meio de texto descritivo e argumentativo pouco extenso, de linguagem persuasiva e de articulação entre linguagem verbal e visual. (SCHRÖDER, 2012, p.97-98).

Já os pesquisadores de Genebra discutem a progressão do ensino de gêneros a partir dos agrupamentos, estabelecendo alguns passos:

- a) Para cada um dos agrupamentos, levando-se em conta especialmente os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes, é possível definirmos objetivos a atingir de complexidade variável, ou, dito de outra maneira, problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade. Estes se relacionam com três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento;
  - Representação do contexto social ou contextualização (capacidade de ação);
  - Estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas);
  - Escolha de unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas);
- b) Esses objetivos são buscados (ou esses problemas de linguagem abordados) no quadro das sequências didáticas, através do trabalho sobre um ou vários gêneros do agrupamento;
- c) O enfoque é potencialmente espiral, ao menos em dois níveis:
  - Objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade;
  - Um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p.63-64)

Dolz e Schneuwly apontam que a “arte” de construir a progressão parte

---

<sup>8</sup> Seminário Internacional de Gêneros Textuais, São Paulo, 2015. Agradeço minha colega Daniela Zimmerman Machado por ter disponibilizado a mim o material distribuído por Schneuwly durante o referido minicurso.

da definição de alguns elementos-chave essenciais à transformação da mestria dos alunos no funcionamento da linguagem. Assim, um mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes séries a partir de objetivos diferentes, cada mais aprofundados.

No caso das DCELP paranaenses, encontramos uma lista de gêneros (em anexo) a partir das esferas de circulação, sem, contudo, apresentar uma progressão dos gêneros nas mais variadas séries dos níveis de ensino, uma vez que, de acordo com o documento, a seleção dos gêneros deve ocorrer a partir das diversas formas de planejamento da escola, bem como do professor. Interessante observar a forte influência bakhtiniana na forma de composição da lista, pois a forma de sistematização utilizada correlaciona uma série de gêneros a seu espaço de circulação social, sem que a ordem tipológica seja observada. Essa opção faz com que gêneros como “tiras” e “classificados” pertençam a um mesmo espaço de circulação – “imprensa” – o que pode dificultar, a nosso ver, a organização da distribuição de gêneros ao longo do percurso escolar.

Como forma de síntese desse primeiro capítulo, podemos dizer que iniciamos nossa exposição com a delimitação de nossas grandes orientações teóricas, a saber nossa concepção de língua, bem como as consequências dessa concepção no ensino de língua portuguesa. Aderimos a uma concepção de língua como interação, decorrendo dessa opção teórica nosso entendimento de que as aulas de línguas deveriam ser estruturadas em torno dos gêneros textuais, tendo os textos como suas unidades de ensino. Adotamos, nessa pesquisa, a nomenclatura *gênero de texto* para marcarmos a relação necessária entre objeto e unidade de ensino de línguas, embora nossa aceção se aproxime muito do termo *gênero do discurso* apresentado por Rojo (2005), já que percebemos a necessidade de que, para além do contexto de produção bronckartiano, envolvendo o contexto físico e o contexto social, seja imprescindível a exploração da apreciação valorativa, uma vez que, no dizer de Volochinov (2004 [1929], p.36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Como nos alerta Geraldi (1997 [1983], p.40) “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”, sendo, portanto, essencial que as aulas de língua deixem de ser reguladas em torno de uma fictícia neutralidade

em prol de um entendimento do caráter ideológico da linguagem.

Apresentaremos, na sequência, a continuação de nossa base teórica, discorrendo sobre o Interacionismo Sociodiscursivos (ISD), especialmente em sua vertente didática, apontando e discutindo conceitos essenciais para o movimento de análise que desejamos.

## 2 INTERACIONISMO INSTRUMENTAL E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

*Os saberes ensinados na escola não podem ser transmitidos tais quais ao aluno; eles devem ser dados com o objetivo de incitar um poder fazer constituído pelo próprio aluno.*

(Janette Friedrich)

A proposta para esse segundo capítulo é o de continuar a construção de nossa base epistemológica. Se no capítulo anterior, a discussão se centrou no objeto e na unidade de ensino (gênero textual e texto), agora discutiremos um procedimento de ensino, a Sequência Didática, bem como suas raízes conceituais. Por fim, apresentaremos e debateremos algumas propostas de derivação do modelo construídas por pesquisadoras brasileiras.

### 2.1 INTERACIONISMO INSTRUMENTAL

O *Interacionismo sociodiscursivo* (doravante ISD) constitui-se como prolongamento e expansão do *Interacionismo social* e, segundo Bronckart (2006b), em entrevista dada a revista ReVEL, o questionamento central do ISD é entender qual o papel das “práticas de linguagem na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos”. Com a definição de seu principal objetivo, entendemos que o ISD não é uma “teoria linguística”, uma vez que a linguagem é observada em seu papel no desenvolvimento humano, sendo, portanto, necessária a integração de várias ciências humanas/sociais (como a psicologia, a filosofia, a linguística e a sociologia) para se alcançar o intento.

Integrantes do quadro do ISD, mais especificamente em sua vertente didática, os teóricos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004a), no interior das discussões sobre didática do francês, consideram que o *interacionismo social* é capaz de interpretar e compreender as questões do ensino de línguas. Nas palavras dos teóricos:

Para o "interacionismo social", a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permitindo, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p.46)

Aqui podemos perceber, de modo mais claro, a relação estabelecida entre o quadro teórico do ISD e o ensino de línguas, uma vez que, como afirmam os pesquisadores de Genebra, a aprendizagem (em especial aprendizagem de línguas) ocorre por meio da "ação recíproca dos membros do grupo e os sistemas de comunicação que a tornam possível" (Idem). Contudo, é importante, nesse ponto, ressaltar a diferença entre dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem incidental e a aprendizagem intencional. A primeira ocorre como consequência da realização de uma ação; já a segunda pressupõe que o sujeito esteja implicado em uma "situação que visa a um efeito" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 45), ou seja, um objetivo didático que geralmente se realiza em ambientes institucionais. Quanto às práticas de linguagem, apesar da apropriação inicial se dar no quadro familiar, a aprendizagem da escrita e do oral formal ocorrem essencialmente em ambiente escolar.

Nesse sentido, os pesquisadores, ao afirmar a necessidade de que a escrita e o oral formal sejam aprendidos de forma intencional, conferem às intervenções sistemáticas dos professores um papel central, uma vez que, para além da mera exposição à língua, é preciso que haja um investimento sistemático nas estratégias docentes de modo que os aprendizes sejam "instrumentalizados" para "descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 47).

Os pesquisadores, a fim de marcarem diferenças entre duas formas de entendimento didático do interacionismo social, postulam a existência do "interacionismo intersubjetivo" e do "interacionismo instrumental", sendo a presença ou ausência de estratégias intencionais de ensino o ponto de

oposição entre as abordagens. Na primeira vertente, os discursos "são considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, mas são raramente abordados como objetos de ensino" (idem).

Já a segunda posição, com a qual concordamos, "enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola." O papel da escola, a partir dessa concepção, é o de dar aos aprendizes instrumentos, por meio de intervenções efetuadas pelo professor em função de um projeto. O papel docente, nessa visão, é essencial, uma vez que as interações são reguladas de modo a possibilitar o avanço do aprendiz.

Assim, assumir o *interacionismo instrumental* é perceber que desenvolvimento e aprendizagem são elementos diferentes, pois, na percepção de Vigotski, o conhecimento não pode ser dado, transmitido, visto que o aprendiz só adquire realmente um conceito na medida em ele existe na forma de um saber fazer. Friedrich (2012), ao utilizar o exemplo de aquisição da série decimal dos números decimais diz:

O professor mostra, designa, acentua no quadro, e depois ele pede à criança para continuar sozinha, para continuar a série. Continuar a série não pode ser ensinado, trata-se um processo produzido pela criança, é um resultado de seu desenvolvimento. Para continuar a série, a criança deve desenvolver um conceito de sistema decimal, esse conceito não pode ser adquirido tal qual, mas é produzido pela criança. (FRIEDRICH, 2012, p. 113 – 114)

Sob esse viés, o papel do professor é o de garantir aos aprendizes o acesso aos instrumentos para que possam se tornar atores de sua própria aprendizagem por meio de um processo ativo que parte do próprio aluno no momento em que ele se apropria do conceito de modo a *saber fazer* algo. No caso do ensino de língua, o *saber fazer* está relacionado à capacidade de comunicação nas mais diversas situações. Assim, a partir da formulação geral de que "aprender uma língua é aprender a comunicar", entendemos que o ensino deva ser dar a partir dos seguintes princípios:

- Instrumentos eficazes de comunicação - para que os alunos possam dominar as mais variadas situações comunicativas;
- Comportamento discursivo consciente e voluntário - a fim de que os alunos adquiram um agir intencional, além de um vocabulário específico;

- Atividades de escrita e de fala como produto de lenta elaboração - para que os processos de reescrita possam ser entendidos como próprios da produção textual.

É importante frisar que compreender o *saber fazer* relacionado ao processo comunicativo é decorrente de uma concepção interacional de língua, de sua concepção, já que em uma concepção de língua como sistema, por exemplo, o *saber fazer* pretendido estaria relacionado às capacidades de identificação e classificação das regras de uma dada língua. Assim, ao defendermos que a essência da língua está na interação por ela mediada, precisamos encontrar meios/instrumentos para conduzir os aprendizes ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. As Sequências Didáticas, propostas pelos estudiosos de Genebra, são uma resposta muito difundida no Brasil e serão agora tema de nossas discussões.

## 2.2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Na esteira do entendimento do gênero como um instrumento, retomamos a concepção de que, para além do artefato, o uso do gênero/instrumento requer o domínio de esquemas de utilização. Esses esquemas, por sua vez, estão ligados às *capacidades de linguagem* (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993), isto é, “as aptidões requeridas pelo aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p.52).

A partir da proposição feita pelo ISD, é possível sistematizar três tipos de aptidões:

- Capacidade de ação – habilidade de construção de conhecimento e/ou de representações sobre o contexto comunicativo de modo a produzir o gênero mais adequado à situação;
- Capacidade discursiva – habilidade de mobilização de modelos discursivos a partir da construção de conhecimentos e/ ou de representações sobre os conteúdos do texto e de sua apresentação;
- Capacidade linguístico-discursiva – habilidade de dominar

recursos linguísticos, construindo conhecimentos ou representações sobre recursos e operações linguísticas necessárias à produção e à compreensão de textos.

Como forma de ilustrar as capacidades, retomaremos um esquema proposto por Nascimento e Pereira (2014):

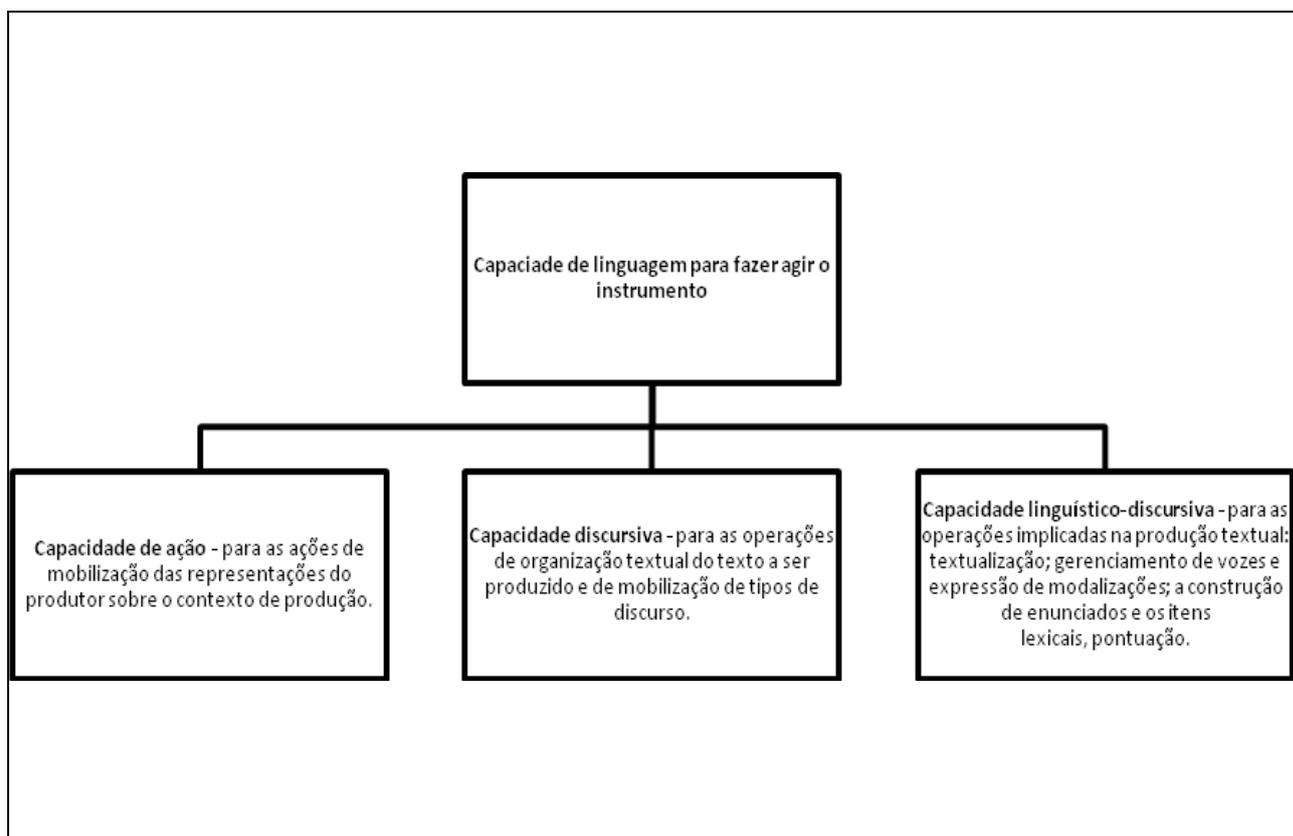


Figura 07 - Esquema resumitivo das capacidades de linguagem. (NASCIMENTO; PEREIRA, 2014, p.105)

Ressaltamos que, apesar de aparecerem de forma estanque, as capacidades estão inter-relacionadas, uma vez que, ao afirmarmos um movimento de análise que parte das práticas sociais para o texto, estamos entendendo que todas as escolhas efetuadas pelo produtor de texto são decorrentes da representação por ele feita das condições de produção. É preciso haver clareza, assim, de que essa separação em capacidades é um recurso didático, uma vez que o trabalho docente fica facilitado quando critérios de categorização de dados são criados. Se o professor, ao construir seu material didático, pautar-se no atendimento das três capacidades, terá mais chances de eleger um conceito de língua em uso, adotando estratégias

explícitas para que os aprendizes se apropriem do gênero a ser ensinado. Nas palavras de Dolz e Schneuwly:

A análise das capacidades de linguagem dos aprendizes, assim como o estudo dos processos subjacentes implicados constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das intervenções dos professores. A observação das capacidades de linguagem, antes e depois da realização da sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p.52)

Como dissemos anteriormente, a proposta didática do ISD visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. Assim, utilizamos como critério de análise o tipo de capacidade enfocada em cada um dos níveis das sequências didáticas produzidas no PDE. Vale ressaltar novamente que as capacidades são divididas apenas para efeitos didáticos, já que seus níveis estão, obviamente, inter-relacionados. A proposta de avaliação de materiais didáticos por meio das capacidades de linguagem já foi testada por Machado (2009b) e nos parece ser a mais interessante, pois analisa o material a partir de seus objetivos didáticos, ou seja, observa, a partir de três níveis, o modo de desenvolvimento das habilidades languageiras dos aprendizes.

Antes de tratarmos de nossos dados, gostaríamos de detalhar um pouco mais a pesquisa realizada por Machado (2009b) para que possamos, a partir desse referencial, apresentar nossas hipóteses de resultados. De acordo com a pesquisadora, o corpus da pesquisa foi constituído de todas as atividades propostas em três sequências didáticas destinadas ao ensino da resenha crítica em quatro cursos de graduação de uma universidade particular paulista. A metodologia de análise foi assim descrita:

Capacidade de ação	Atividades referentes às representações sobre a situação e à mobilização de conteúdos (como por exemplo, a leitura e resumo da obra a ser resenhada).
Capacidade discursiva	Atividades voltadas para o plano geral da resenha crítica, dos tipos de discurso e tipos

	de sequência.
Capacidades linguístico-discursivas	Atividades voltadas para o trabalho de questões de coesão, conexão, modalização e distribuição de vozes.

Quadro03 - critérios para análise de material didático a partir das capacidades de linguagem desenvolvidas. Fonte: MACHADO, 2009b, p.159.

Como resultado, Machado (2009b) aponta uma predominância de atividades próprias do desenvolvimento da capacidade de ação, já que observou uma grande quantidade de tarefas sobre o contexto de produção, além dos elementos a serem mobilizados nas resenhas. Nas três sequências analisadas, cerca de metade das atividades foi voltada para as capacidades de ação, sendo que as atividades de elaboração e preparação de conteúdos foram as dominantes nas três sequências.

Muitas pesquisas envolvendo o ensino de línguas têm se pautado na análise das capacidades de linguagem. As pesquisas de Cristovão (2013) e Cristovão e Stutz (2011), por exemplo, apresentam uma expansão do conceito de capacidade de linguagem por entenderem que as três capacidades descritas (*ação, discursiva e linguístico-discursiva*) não contemplariam as relações sócio-históricas de produção, sendo necessário, portanto, contemplar uma nova capacidade, *a capacidade de significação*, entendida como aquela em que “o plano do discurso/ideologia seria coberto” (CRISTOVÃO, 2013, p.372).

Cristovão e Stutz (2011, p.22) apresentam a seguinte definição para a capacidade de significação:

Capacidades de significação (CS) possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc) que envolvem as esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

Assim, temos um acréscimo à proposição feita pela Escola de Genebra, entendendo que as *capacidades de ação* e as *capacidades de significação* constituiriam uma análise pré-textual, enquanto as *capacidades discursivas* e as *capacidades linguístico-discursivas* privilegiariam as análises textuais. Importante ressaltar que a proposição não entende as capacidades de modo

estanque, mas “articuladas e atravessadas entre si, colaborando para ser, estar, (inter)agir no mundo” (CRISTOVÃO, 2013, p.371). Para ilustrar a relação entre as capacidades, Cristovão, em diversos trabalhos, apresenta o diagrama da engrenagem, de modo que possa representar a relação intrínseca entre as capacidades.

A justificativa para o acréscimo das capacidades de significação, de acordo com Cristovão (2013), é o fato de que, em diversos materiais didáticos pretensamente filiados ao procedimento da Sequência Didática, o que se percebe é uma concepção de contexto restrita à situação comunicativa imediata, cujo foco está na busca de informações no texto. Nas palavras de Cristovão:

Importante justificativa para o conceito (CS) é a recorrência de tarefas em materiais e em práticas didáticas de tarefas de busca de informação desses elementos sem aprofundar nas relações dessas informações com a produção de significação. Ou seja, atividades didáticas que sugerem que o aluno busque dados como quem produziu um determinado texto, para quem, quando, como, onde e para quem e findam a atividade como que se as respostas automaticamente deflagrassem no leitor/no aluno uma reflexão sobre ideologia(s) subjacente(s), relações de poder, traços culturais daquela determinada prática social etc. (CRISTOVÃO, 2013, p.374)

Contudo, apesar de nossos dados corroborarem a análise apresentada por Cristovão, temos dúvidas se consideramos que a *capacidade de significação* proposta está contida na *capacidade de ação* desenhada pela Escola de Genebra. Nosso entendimento parte da definição de capacidade de ação dada pela própria Cristovão (2013, p. 368) como aquela que possibilita ao aprendiz “construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação comunicativa”. Assim, a nosso ver, quando um aprendiz constrói uma representação das condições de produção, as questões ideológicas estariam necessariamente contempladas, visto serem inerentes à própria interação. Pensar as condições de produção sem que os fatores sócio-históricos estejam relacionados é reduzir a situação comunicativa ao contexto imediato, é desconsiderar toda a filiação da vertente didática de gêneros aos pressupostos bakhtinianos, uma vez que significa entender os sujeitos como seres individuais e não como seres sociais, dialogicamente constituídos.

Assim, conforme apresentamos acima, consideramos que a capacidade de significação esteja inserida nas capacidades de ação, embora, percebamos, assim como Cristovão (2013), uma forte recorrência de Produções Didático-pedagógicas cuja preocupação é a de descrever a situação comunicativa imediata. Contudo, acreditamos que a questão não seja a limitação da teoria (gerando a conseqüente necessidade de expandi-la), mas a falta de clareza, quando da construção de uma sequência didática, dos pressupostos bakhtinianos que embasam o procedimento. Por tudo isso, consideramos importante deixar mais explícito, quando da definição das capacidades de ação, que as condições de produção de um texto (pertencente a um gênero) são sociais, já que o produtor que fala/escreve inscreve-se, necessariamente, em um lugar social, em um tempo histórica e culturalmente marcado, produzindo seu texto a partir da projeção do conjunto de crenças de seu interlocutor de modo a “fazê-lo fazer” com seu texto. Trata-se, portanto, a nosso ver, mais de uma explicitude de conceitos do que propriamente de uma expansão teórica.

Para finalizar a discussão sobre as *capacidades de linguagem*, gostaríamos de refletir sobre a afirmação proposta por Cristovão (2013) de que as capacidades de ação e de significação seriam pré-textuais, enquanto as capacidades discursivas e linguístico-discursivas privilegiariam as análises textuais. Nossa questão, em boa parte a partir da posição de linguistas textuais que assumimos, é como realizar a etapa “pré-textual”? A ideia seria partir de uma situação genérica para depois realizar a análise do texto empírico? Esse tipo de procedimento, a nosso ver, provoca uma dissociação entre o gênero (entendido como megainstrumento) e o texto (sua realização material), já que não promove a percepção de que a materialidade linguística está condicionada às condições de produção, ao mesmo tempo em que podemos perceber as condições de produção pelas escolhas efetuadas na materialidade linguística. Se a linguagem é entendida como interação, não nos é possível pensar no que seja “pré-textual” ou “textual”.

Pela consideração feita acima, pontuamos a enorme dificuldade em termos de análise de nosso corpus de separar as atividades a partir das capacidades de linguagem. Entendemos que as capacidades possam funcionar como categorias de análise para materiais didáticos, mas apontamos os limites

de assumi-las, uma vez que, pelo fato de perseguirmos na materialidade linguística as pistas que apontam para as condições de produção, e vice-versa, fica difícil fazer a separação. Por exemplo, os articuladores são elementos linguísticos, mas que estão relacionados aos aspectos textuais (discursivos) e de ação (condições de produção). Desse modo, nas análises posteriores, utilizaremos as capacidades de linguagem como categoria de classificação, mas faremos o apontamento das imbricações entre elas.

Antes de passarmos para a última parte de nossa exposição teórica - as estratégias de ensino entendidas como Sequência Didática-, gostaríamos de tentar uma aproximação entre as capacidades de linguagem e a noção de *folhado textual* proposta por Bronckart (2009). Imaginamos que essa aproximação seja proveitosa, especialmente, na descrição das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que as capacidades de ação (tal como apresentamos anteriormente) estão mais próximas ao que Bronckart (idem) entende por *condições de produção dos textos*.

Antes de iniciarmos, contudo, é preciso fazer a ressalva de que entendemos que ambas as noções (capacidades e folhado textual) pertencem a estatutos diferentes: as capacidades pertencem a um nível psicológico, uma vez que definem as aptidões necessárias para que um sujeito produza um texto de determinado gênero. Já o folhado textual pertence à organização do texto empírico (texto realmente produzido), sendo, portanto, uma categoria de descrição textual. A aproximação, no entanto, parece-nos eficaz pois nos dará mais subsídios para efetivar as análises das produções didáticas.

De acordo com Bronckart (2009, p.119), a organização de um texto pode ser concebida como um “folhado constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”. O pesquisador ressalta o caráter hierárquico de sobreposição das camadas textuais, afirmando que:

Os *mecanismos de textualização*, em particular as séries isotópicas de organizadores e de retomadas nominais, contribuem para marcar ou “tornar mais visível” a estruturação do conteúdo temático (plano geral que combina tipos de discurso e, eventualmente, sequências); portanto, pressupõem essa organização mais profunda que chamamos de *infra-estrutura*. Quanto aos *mecanismos enunciativos*, na medida em que parecem ser pouco dependentes da linearidade do texto (a distribuição das modalizações, por exemplo, é quase

independente da progressão do plano de texto), podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais superficial, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. (BRONCKART, 2009, p.119-120 – grifos do autor).

Assim, como forma de ilustrarmos a proposição bronckartiana, apresentamos o seguinte esquema:

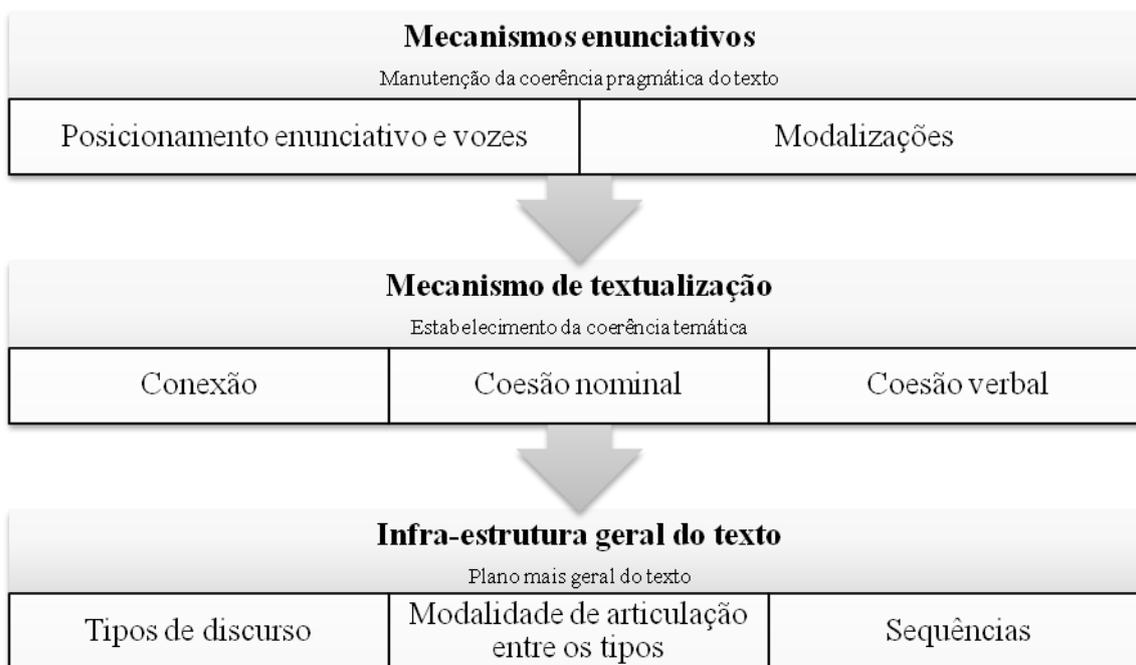


Figura 10 - Esquema representativo do folhado textual. Fonte: BRONCKART, 2009.

Realizando a aproximação entre a noção de capacidades de linguagem e o método de descrição do folhado textual, teríamos a seguinte tabela:

<b>Capacidade de linguagem</b>	<b>Camada do folhado textual</b>	<b>Elementos observáveis</b>
Capacidade discursiva	Infra-estrutura geral do texto	Tipos de discurso; Sequências textuais; Articulação entre os segmentos textuais.
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos enunciativos Mecanismos de textualização	Gerenciamento de vozes; Modalizadores; Conexão; Coesão nominal; Coesão verbal.

Quadro 04 - Aproximação entre capacidades de linguagem e o folhado textual. Fonte: dados de pesquisa.

Mais que uma sobreposição de teorias em que uma apenas reforce a outra, esperamos que a relação entre capacidade de linguagem e folhado textual seja de complementariedade para que, no momento das análises, tenhamos mais elementos para nortear os trabalhos. Acreditamos que a

postura mais descritiva e analítica da vertente bronckartiana seja de grande valia para a vertente didática do ISD, uma vez que disponibiliza aos professores (bem como aos pesquisadores) critérios linguísticos mais consistentes para produção de materiais didáticos.

Do ponto de vista do ensino das línguas, a descrição das capacidades de linguagem é um recurso importante para a construção do *modelo didático do gênero textual* (doravante MDG), ferramenta essencial para a delimitação dos conteúdos ensináveis visando ao ensino de gêneros escritos e orais formais. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o MDG é uma construção oriunda da engenharia didática a partir das seguintes dimensões: a) Saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; b) Descrição dos diferentes componentes textuais específicos; c) Capacidades de linguagem dos aprendizes.

Machado e Cristovão (2006, p.558) afirmam que para que ocorra a construção de um MDG de um gênero é preciso conhecer “o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado; as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais”. Após conhecer todos os pontos acima apresentados, o professor poderia definir a intervenção necessária, construindo o modelo a partir da seleção dos objetivos de ensino do gênero, além da organização de categorias textuais que serão exploradas durante as aulas.

A modelização de gêneros faz parte do processo de transposição didática proposto pelo ISD. De acordo com Barros (2014, p.45), “transposição didática é o processo de transição pelo qual um objeto teórico passa até chegar a ser objeto de ensino”. Não se trata, como nos dizem Machado e Cristovão (2006), da mera aplicação de uma teoria científica, mas de um processo de transformação que inclui rupturas, deslocamentos e adaptações para que um conjunto de conhecimento seja passível de ser ensinado. O processo de transposição se dá em três níveis:

Em um primeiro momento, podemos considerar que há três níveis básicos nessas transformações: no primeiro, temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de

transformação para construir o “conhecimento a ser ensinado” (segundo nível), que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” (terceiro nível) e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p.552)

De acordo com as autoras, no caso da transposição didática da noção de gênero, é possível dizer que o primeiro nível de transformação do objeto se dá quando, na produção de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa como as DCELP paranaenses, alguns conhecimentos científicos são selecionados para se tornarem conhecimento a ser ensinado. Obviamente, a seleção dos conhecimentos passa por uma coerção social, uma vez que legitima algumas abordagens e apaga outras.

Machado e Cristovão (2006) apontam alguns problemas oriundos especialmente do primeiro nível de transposição didática: a) aligeiramento da transposição para conhecimento a ser ensinado pode levar a uma abordagem calcada no senso comum; b) autonomização de objetos do conhecimento científico que perdem muito de seu sentido quando isolados da teoria de onde surgiram; c) reificação de noções estabelecidas para o ensino; d) compartimentalização dos conteúdos selecionados com riscos de se chegar a uma incoerência com a proposta geral.

Os problemas apontados acima pelas pesquisadoras, a nosso ver, são muito pertinentes, especialmente quando observamos o modo como o conhecimento científico chega (se é que chega) até os professores em programas de formação continuada. O docente da educação básica, via de regra, é alijado do processo de seleção, cabendo a ele a execução de tarefas prontas, uma vez que, sem possibilidade de realmente se apropriar dos conhecimentos científicos, não consegue transformá-los em conhecimentos a serem ensinados. Assim, no processo de transposição didática, na maioria das vezes, os documentos oficiais selecionam os conhecimentos científicos, os livros didáticos os transformam em conhecimentos a serem ensinados, cabendo ao professor a mera aplicação daquilo que vem previamente determinado.

O PDE, nesse sentido, apresenta um grande avanço, uma vez que, em sua gênese, possibilita ao Professor-PDE a participação no processo de

transposição didática, tanto na construção do Projeto de Intervenção – quando há a seleção dos conhecimentos científicos – quanto nas Produções Didático-pedagógicas – quando há a produção de material didático. Contudo, pela presença do orientador (professor do ensino superior), é preciso avaliar o grau de autonomia do Professor-PDE. A questão que nos colocamos é: quem decide quais os conhecimentos a serem transpostos, o Orientador PDE ou o Professor-PDE?

Embora a questão acima seja um tanto provocativa, não nos colocamos a tarefa de respondê-la, uma vez que os objetivos dessa pesquisa são outros. Assim, para além do estabelecimento da transposição didática geral, objetivamos retomar os pressupostos da engenharia da transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino da língua, a partir do ISD. Para tanto, nos valem do esquema proposto por Barros:

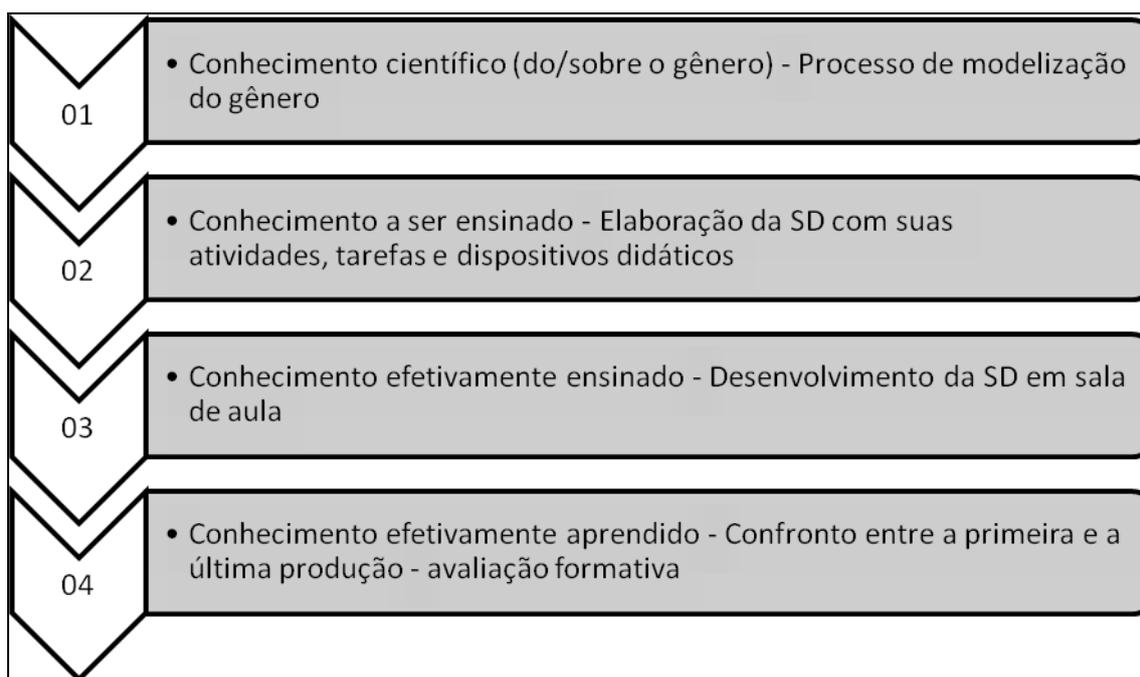


Figura 08 - Engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD. Fonte:BARROS, 2014, p.45.

Em nossa análise, desejamos observar, em Produções Didático-pedagógicas propostas no âmbito do PDE, como os conhecimentos científicos são transpostos para conhecimentos a serem ensinados, ou seja, nosso foco está na passagem do primeiro para o segundo nível do esquema. Como não trataremos dos dados apresentados pelo artigo, nem temos registros de como

as aulas foram efetivamente dadas, não abordaremos as duas últimas etapas no processo, ou seja, como o conhecimento foi efetivamente ensinado e efetivamente aprendido.

O conceito de transposição didática apareceu no campo da didática das matemáticas (Chevallard, 1991), sendo aproveitado por vários outros campos de conhecimento quando de sua relação com o ensino. Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (apud Barros, 2012) apresentam dois níveis de transposição, a *externa* e a *interna*, sendo que o primeiro corresponde ao primeiro tipo de adaptação (do conhecimento científico aos saberes a ensinar) e o segundo aos outros dois tipos de transformação. Nessa pesquisa, focaremos nossa análise apenas na transposição didática externa, uma vez que não realizamos observações e/ou coletas de textos como forma de percebermos como o conhecimento foi efetivamente ensinado e aprendido. Ressaltamos nossa opção por olhar nosso corpus a partir da perspectiva da transposição didática, pois não desejamos analisar as Produções de modo autônomo, mas entender como se deu o processo de adaptação de conhecimentos científicos a conhecimentos a serem ensinados.

De acordo com os pesquisadores de Genebra, a primeira etapa de transposição deve ser a modelização do gênero a ser ensinado, ou seja, é preciso realizar uma modelização didática do gênero para que seja possível arrolar o que é ensinável nesse gênero. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004b, p. 81), é importante termos claro que

O gênero funciona em outro lugar social diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.

Essa percepção do duplo do gênero é essencial, pois é preciso ter clareza de que o gênero que se trabalha na escola é sempre uma variação do gênero de referência, sendo essa variação descrita a partir dos modelos didáticos, quando se pretende “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p.81).

Corroboramos a visão de transposição didática apresentada pelos

pesquisadores de Genebra, mas acreditamos que a proposta se faz incompleta por não abordar um outro nível de conhecimento teórico-prático: o domínio do procedimento da Sequência Didática.

Iniciamos a defesa da necessidade de se complementar o esquema proposto pelos didáticos da língua (Dolz; Gagnon e Decândio, 2009) a partir de uma afirmação que nos parece bem clara: a *Sequência Didática é um gênero textual*. Consideramos essa assunção essencial, uma vez que, a partir dela, entendemos a própria SD como um instrumento de mediação, produzido com finalidades específicas com vistas ao desenvolvimento de uma atividade. Quando um professor planifica seu trabalho a partir da construção de uma SD, ele constrói um “gênero didático” a partir de uma dada situação comunicativa em que ele (professor), o aluno e o conhecimento de língua estão envolvidos.

Quando tratamos do contexto de produção de materiais didáticos envolvidos no PDE, o entendimento de que a SD é um gênero fica ainda mais claro, pela própria sistemática do programa: o Professor-PDE, com o auxílio de um orientador, deve produzir e publicar uma Produção Didático-pedagógica. Ao observarmos os materiais publicados, percebemos uma enorme gama de critérios para a organização do trabalho: afinidade temática, tópicos gramaticais, obras literárias. Contudo, quando a opção é pela SD, o critério utilizado é a forma de planificação bastante estável que o procedimento oferece, a ponto de, ao observarmos os exemplares, pensarmos: esse material é ou não uma sequência didática?

Retomando nossa proposição de complementariedade do esquema de transposição didática para o ensino de gêneros, colocamos em perspectiva o processo de construção de uma SD no âmbito do PDE. Primeiramente, é preciso dizer que os professores envolvidos no programa<sup>9</sup> já estavam, em sua maioria, longe das últimas discussões sobre o ensino de língua há algum tempo. Quando esses Professores-PDE retornam às universidades, iniciam o contato com conceitos que, apesar de estarem expressos das DCELP, não lhes são familiares, incluindo aí a noção de gêneros textuais e suas repercussões para o ensino.

Durante o processo de formação, o Professor-PDE precisa realizar as

---

9 As razões para esse fato serão apresentadas na seção de contextualização do PDE/PR.

leituras teóricas sugeridas pelos orientadores de modo a produzir e publicar gêneros requeridos pelo Programa: um *Projeto de intervenção pedagógica*, uma *Produção didático-pedagógica* e um *Artigo científico*. Ao ponderarmos sobre as três produções, é consensual que o projeto e o artigo sejam tomados como gêneros próprios ao ambiente acadêmico, havendo, inclusive, uma gama de estudos sobre eles. Por que então não entendermos a Produção didática também como um gênero, ainda mais quando a produção em questão segue um procedimento descrito e estável como a sequência didática?

Assim, julgamos, por óbvio, que o Professor-PDE que se proponha a produzir uma Sequência Didática precise antes conhecer o procedimento. É essa etapa de apropriação do gênero Sequência Didática que entendemos ser necessária para complementar o esquema de transposição proposto. Ou seja, não é preciso apenas que o professor realize o modelo didático do gênero a ser ensinado (conto, crônica, artigo de opinião, entre tantos outros). É necessário também que o professor realize o modelo didático do gênero Sequência Didática, o que instaura um outro nível de transposição para que o ensino de línguas ocorra efetivamente.

Como forma de ilustrarmos nossa proposição, tomamos o esquema de transposição didática proposto e acrescentamos o nível de transposição do gênero Sequência Didática:

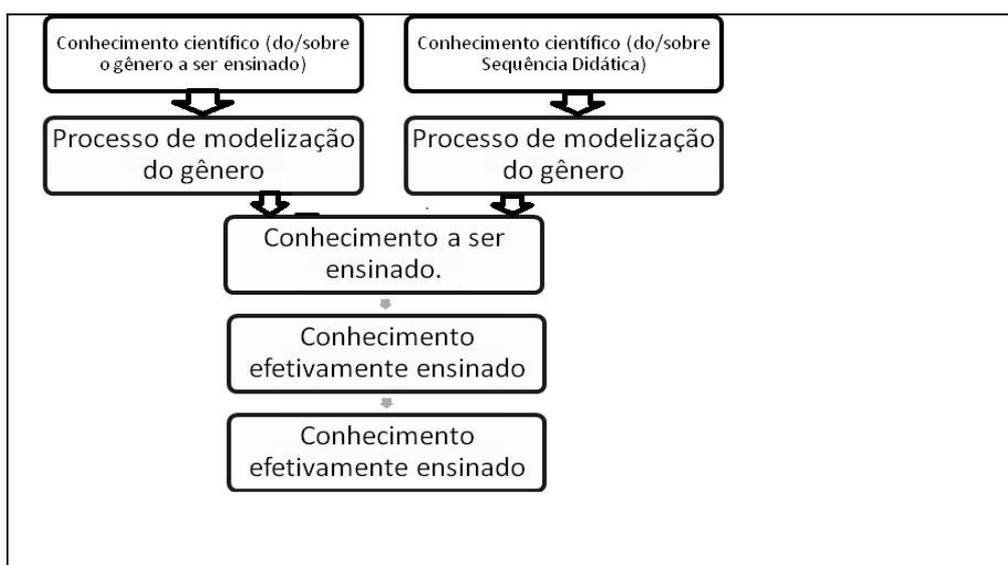


Figura 09 - Processo de transposição didática para o ensino de gênero textuais a partir de Sequências Didáticas. Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o esquema apresentado acima, entendemos que o Professor-PDE, para que possa produzir uma Sequência Didática de um gênero textual, precisa realizar dois processos de modelização: o primeiro do gênero SD e o segundo do gênero alvo a ser ensinado. Defendemos essa posição pois percebemos haver um duplo também em relação à Sequência Didática: como objeto científico e como objeto de ensino. Expliquemos.

Quando o grupo de Genebra apresenta o procedimento da Sequência Didática, constrói um objeto científico, acadêmico e abstrato. O professor, no momento em que, seja em um processo orientado (como no PDE/PR), seja autonomamente, apropria-se do conceito de SD, passa a construir a versão de SD, ou seja, constrói um objeto de ensino, não idêntico ao que foi proposto pelos pesquisadores, mas transposto pelo docente a partir de seu entendimento e de sua vivência profissional. Assim como todos os outros gêneros, a SD, ao ser concretamente produzida, sofre as coerções do gênero (força centrípeta), mas gera modificações a partir da apropriação individual (força centrífuga).

Temos claro que o que estamos apresentando fica subentendido em muitas das pesquisas às quais tivemos acesso. Por exemplo, em Barros (2012, p.154), quando da apresentação de sua transposição didática, percebemos que a etapa de “formação docente (conceitos teórico-metodológicos da pesquisa)” aparece relacionada. Contudo, julgamos ser essencial, para a construção de uma SD, que a etapa de exploração do gênero SD seja explicitada, sob o risco de acreditarmos ser suficiente o conhecimento sobre o gênero a ser ensinado. Desejamos deixar claro que a apropriação do gênero SD é tão essencial quanto a seleção das dimensões ensináveis do gênero alvo, uma vez que, embora sejam conhecimentos de ordens diferentes, é preciso que o professor conheça tanto o que vai ensinar, quanto como irá ensinar. Assim, seguimos nossa explanação com a apresentação do conceito de Sequência Didática.

### 2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O conceito de Sequência Didática (SD), tal como foi proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96-97), surge a partir do pressuposto de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações

públicas escolares”. Sua definição é dada da seguinte maneira pelos pesquisadores: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

De modo geral, quando presenciamos discussões sobre as SD, uma crítica recorrente a elas é o fato de o procedimento não contemplar a leitura dentre suas preocupações didáticas. Contudo, ao observarmos a própria definição, percebemos que a SD deve se organizar em torno de um gênero, ou seja, o foco não está na produção do gênero, mas, entendemos, na ação comunicativa desempenhada por ele, o que comporta, necessariamente, atividades de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, conforme pretendemos demonstrar nessa seção.

Iniciaremos a exposição com a transcrição de um esquema, muito difundido, que objetiva retratar as etapas do procedimento:

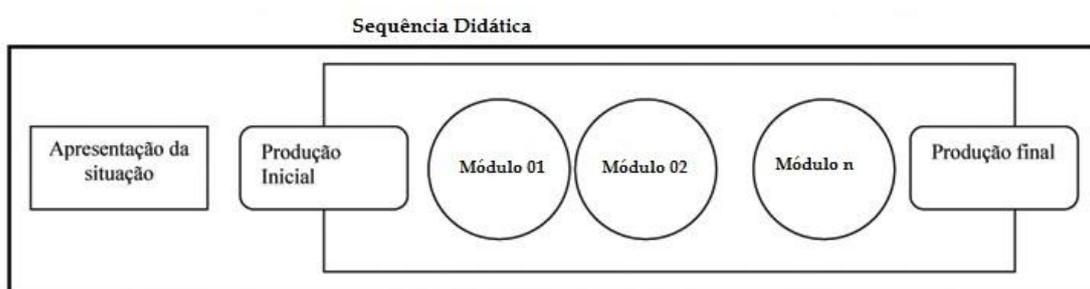


Figura 11 - Esquema da sequência didática. Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98.

Pela ilustração acima, percebemos que se trata de um procedimento linear, com etapas bem definidas, tendo início com a apresentação da situação (com a delimitação de uma situação concreta de uso da linguagem). Posteriormente, há a produção de uma primeira versão do gênero que, ao longo dos módulos, será reformulada para que se chegue à sua produção final. Passemos agora à apresentação das etapas da SD.

### 2.3.1 Apresentação da situação

O primeiro passo para o desenvolvimento de uma SD tem por foco as

capacidades de ação, uma vez que busca construir “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.99). Nessa fase, o professor descreve a seus alunos o projeto de comunicação a partir de duas dimensões:

- Apresentação de problema de comunicação bem definido – qual o problema de comunicação que deve ser resolvido com a produção do texto. Questões que devem nortear esse ponto do trabalho são: Qual o gênero alvo? Quem são os possíveis leitores? Como o texto será fixado (suporte)? Quem são os produtores do texto?
- Preparação de conteúdos – após entenderem o propósito comunicativo do gênero, os alunos devem iniciar a preparação dos conteúdos que figurarão em seus textos próprios.

Na primeira etapa o professor deve se certificar de que os alunos tenham “todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem a que está relacionado” (op.cit, p.100). De acordo com os autores, as sequências devem estar inseridas em um projeto de classe, ou seja, é preciso que, de antemão, o professor explicita aos alunos qual o produto final será produzido ao longo de todo o procedimento (coletânea de contos, carta do leitor, feira de ciências, entre outros). Contudo, os pesquisadores frisam que o projeto pode ser “parcialmente fictício”, ponto que gera controvérsias conforme veremos posteriormente quando tratarmos de uma proposta de adaptação do esquema.

### 2.3.2 A primeira produção

Após tomarem contato com a situação comunicativa envolvida, os alunos são instados a produzir um primeiro exemplar do gênero ensinado. Trata-se do momento de colocarem em jogo o que aprenderam, de modo que possam “revelar para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.” (op.cit., p.101). Essa etapa tem papel preponderante, uma vez que, a partir dela, o professor poderá regular todo o andamento da sequência, pois poderá descobrir com quais problemas precisará lidar para que a produção final de seus alunos tenha maior qualidade. A primeira produção é

o “primeiro lugar de aprendizagem da sequência”, uma vez que “constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem.” (p.103).

Nesse sentido, a primeira produção é, essencialmente, o lugar do *erro*, entendido em seu potencial didático, conforme apontam Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Para os pesquisadores, “o erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de mestria” (op. cit., p.31). Sob essa ótica, o professor se coloca no papel de analista de língua para, a partir das dificuldades encontradas nos textos de seus alunos, construir estratégias didáticas para auxiliá-los. O erro ganha grande valor didático, pois, ao contrário de atestar a incapacidade dos aprendizes, dá pistas concretas para (re)construção da SD.

Mas os erros, para que tenham valor didático, precisam ser identificados e hierarquizados, em uma postura analítica do professor, já que as dificuldades não têm o mesmo estatuto, sendo, portanto, diferentes os modos de ajudar a superá-las. Essa percepção dos erros indica aquilo que o aluno sabe de modo a servir para que o professor desenhe os módulos necessários para a superação das dificuldades encontradas na primeira produção.

### 2.3.3 Módulos

Após identificar os erros que aparecem na primeira produção, o professor planeja os *módulos*, ou seja, dá subsídios aos alunos para que possam superar suas dificuldades. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103) afirmam que “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.” De acordo com os teóricos, ao produzir os módulos, é preciso trabalhar *problemas de níveis diferentes* (representação da situação comunicativa, elaboração de conteúdos, planejamento e execução do texto); *variar as atividades e exercícios* (observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de linguagem comum) e *capitalizar as aquisições*

(maneiras de sistematizar a linguagem técnica adquirida).

Nesse sentido, fica claro que os módulos estão relacionados aos “erros” encontrados na primeira produção que, ao contrário de serem entendidos como faltas (denotando responsabilidade do aluno), são vistos como pistas do processo, uma vez que orientam o professor sobre as representações criadas pelos alunos. A partir dessa necessidade, a primeira questão que nos colocamos é sobre a possibilidade de materiais didáticos prontos serem, de fato, Sequências Didáticas, já que os módulos seriam construídos sem que houvesse o levantamento dos erros/problemas em produções reais dos alunos. Para tentarmos discutir essa questão, partiremos do objetivo didático apresentado pelos pesquisadores para essa fase, fazendo um contraponto com a noção de Zona Proximal de Desenvolvimento, proposta por Vigostki.

Ao retomarmos a definição dos módulos, apresentada acima, entendemos que o objetivo dessa etapa é a de possibilitar aos alunos estratégias de superação de dificuldades, de modo que a primeira produção possa ser melhorada até que se chegue à versão final do texto. Assim, os módulos devem propiciar aos alunos atividades que garantam uma maior reflexão sobre o processo de produção textual, abarcando as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

No caso específico de materiais didáticos planejados como SD, a construção dos módulos se dá a partir de uma projeção das dificuldades encontradas pelos alunos quando da produção textual, ou seja, a partir de um aluno prototípico<sup>10</sup> e das possíveis dificuldades por ele encontradas para a produção do gênero a ser ensinado. Nesse sentido, acreditamos que a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vigostki, ajude a definir de que forma construir os módulos de uma SD.

De acordo com Vigotski (1988, p.111), “podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.” Contudo, para que essa relação seja estabelecida, é preciso que dois níveis de desenvolvimento sejam observados, como podemos ver:

---

<sup>10</sup> Acreditamos que, pela própria conformação do programa, a imagem projetada pelos Professores-PDE seja bem próxima da realidade escolar.

Recentemente, a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* da criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (VIGOTSKI, 1988, p.111 – grifos do autor)

Além do nível de desenvolvimento efetivo da criança (ou nível de desenvolvimento real em uma outra terminologia), o outro é o *nível de desenvolvimento potencial*, definido pela capacidade de resolução de problemas com o auxílio de adultos. A distância entre os dois níveis de desenvolvimento define a ZDP.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas. É esse movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar. (FRIEDRICH, 2012, p.110)

Barros (2012), em sua pesquisa de doutoramento, realiza a aproximação entre SD e a ZDP, dizendo ser necessário que o professor seja capaz de:

- avaliar qual o nível de desenvolvimento real de seus alunos (NDR) – o professor, com o auxílio da *primeira produção*, conseguiria, tendo como base o conhecimento sobre o gênero construído na modelização, avaliar as capacidades de linguagem reais de seus alunos;
- construir hipóteses sobre o nível de desenvolvimento potencial de seus alunos (NDP) – nessa etapa há a projeção do nível esperado de *produção final* do gênero a ser ensinado;
- instaurar uma ZDP – após avaliar a primeira produção e constatar o que os alunos conseguem fazer sozinhos, é preciso construir *módulos* que orientem para a produção final desejada. De acordo com Barros (2012, p.94), “os módulos das SD são, dessa forma, as instrumentos do professor para provocar a tensão necessária para a aprendizagem e,

consequentemente, o desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz”;

- avaliar o processo com o confronto entre a primeira e a última produções;

Assim, consideramos que o trabalho efetivo com o ensino de língua portuguesa ocorra na etapa dos módulos, uma vez que, nesse momento, o professor precisará construir atividades que orientem seus alunos para uma produção textual mais eficaz. No caso específico de materiais didáticos prontos, a delimitação do NDR será feita a partir de uma imagem de aluno, já que todo o planejamento é feito sem que haja a produção de um texto diagnóstico, conforme já apontamos acima. Entendemos que na fase dos *módulos*, caberia ao professor a orientação de atividades diversas sobre a língua a ser ensinada. Os pesquisadores suíços (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.104) argumentam sobre a necessidade de se trabalhar problemas de níveis diferentes durante os módulos, sendo sugeridos quatro planos: a) representação da situação de comunicação; b) elaboração de conteúdos; c) planejamento de texto; d) realização do texto. Apresentamos um esquema dos níveis a partir de questões adequadas para cada etapa, além das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas:

<b>Nível de ensino da língua</b>	<b>Atividades requeridas</b>	<b>Capacidade de linguagem</b>
Representação da situação de comunicação	Atividades que proporcionem o entendimento da situação comunicativa envolvida <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem fala/escreve?</li> <li>• Para quem fala/escreve?</li> <li>• Para que fala/escreve?</li> </ul>	Capacidade de ação
Elaboração dos conteúdos	Atividades que propiciem a elaboração ou a criação dos conteúdos necessários para a produção do gênero visado <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre o que falar/escrever?</li> </ul>	Capacidade discursiva
Planejamento do texto	Atividades que tematizem sobre o plano de texto necessário para se atingir determinada finalidade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como falar/escrever a partir da situação comunicativa dada?</li> </ul>	Capacidade discursiva
Realização do texto	Atividades que orientem para a escolha de meios linguísticos mais adequados para a realização do texto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as opções da</li> </ul>	Capacidade linguístico-discursiva

	língua para falar/escrever a partir de situação comunicativa dada?	
--	--	--

Quadro 05 - Relação entre níveis de ensino da língua, atividades requeridas e capacidades de linguagem envolvidas. Fonte: Adaptado de DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.104.

### 2.3.4 Produção final

Finalização da SD. É o momento em que o aluno coloca em jogo tudo o que foi aprendido durante os módulos. Nessa etapa, os documentos de sistematização produzidos anteriormente são de grande valia para que o texto final seja avaliado pelo professor e pelo próprio aluno. Os pesquisadores ressaltam a necessidade de que a grade de critérios utilizada na avaliação seja construída ao longo do processo da SD, de modo que o “aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.107).

## 2.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO BRASIL: PROLONGAMENTOS DO PROCEDIMENTO?

No Brasil, conforme Bawarshi e Reiff (2013, p.100), “o ISD tem sido utilizado para desenvolver tanto modelos analíticos como modelos pedagógicos para o estudo de gêneros.” Durante o VIII SIGET, em diversas oportunidades, discutiu-se a possibilidade de entendimento de uma escola brasileira de gêneros, sendo consenso que a característica que melhor pode definir a “escola” é sua multiplicidade. Dentre essa multiplicidade, a questão do ensino de gêneros, como parte de políticas públicas, sempre é referendada, havendo grande quantidade de pesquisas com Sequências Didáticas em diversas universidades brasileiras. Nosso desejo, nessa seção, é apresentar possíveis prolongamentos do procedimento propostos por pesquisadores de dois pólos: da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), sob coordenação de Costa Hübes; e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS),

com Guimarães e Kersch. Ressaltamos também o trabalho da Universidade de Londrina (UEL), cujas pesquisas muito nos ajudaram na composição dessa tese, mas que não se proclamam prolongamentos do procedimento das SD.

O grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares”, apresentou o *Projeto Didático de Gêneros* (PDG) como uma expansão ao procedimento da Sequência Didática, a partir de dois pontos, essencialmente: a preocupação com as atividades de leitura e a relação do projeto a uma prática social. Nesse sentido, Guimarães e Kersch (2012) apropriam-se também dos estudos do letramento, os chamados *projetos de letramento* (Kleiman, 2000; Tinoco, 2008), com o intuito de que as atividades partam de um interesse real na vida dos alunos, de uma questão vinculada ao cotidiano dos aprendizes. De acordo com as pesquisadoras:

Em nosso trabalho de pesquisa em sala de aula, notamos que as sequências didáticas (SD), tais como propostas por Schneuwly e Dolz (2004) pareciam recortadas da realidade, e *o trabalho com gêneros se mostrava artificializado*. Foi aí que percebemos que os estudos do letramento (Barton e Hamilton 1998; Kleiman 1995[2008]; Oliveira 2010) poderiam dar outro caráter às SD, pensando-se em projetos de gêneros que emergissem dessa realidade. É sabido que não basta à escola ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas cabe a ela criar as condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, em situações muito próximas ao se que faz na sociedade (se não for possível em situações da própria realidade), porque os alunos precisam ser capacitados para agir em todas as instâncias, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.28 – grifos nossos)

Assim, a proposta do PDG parte da observação de que as SD apresentariam um trabalho artificializado com gêneros, uma vez que o foco estaria no gênero que se quer ensinar e não nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, uma aproximação com os estudos do letramento traria, de acordo com as pesquisadoras, para o ensino o desafio de criar situações linguisticamente significativas, uma vez que leitura e escrita são práticas discursivas que não podem ser separadas de seus contextos de produção. O esquema abaixo, transcrito de Guimarães e Kersch (2014, p.28), apresenta a definição de PDG a partir da releitura das SD e dos Projetos de letramento:

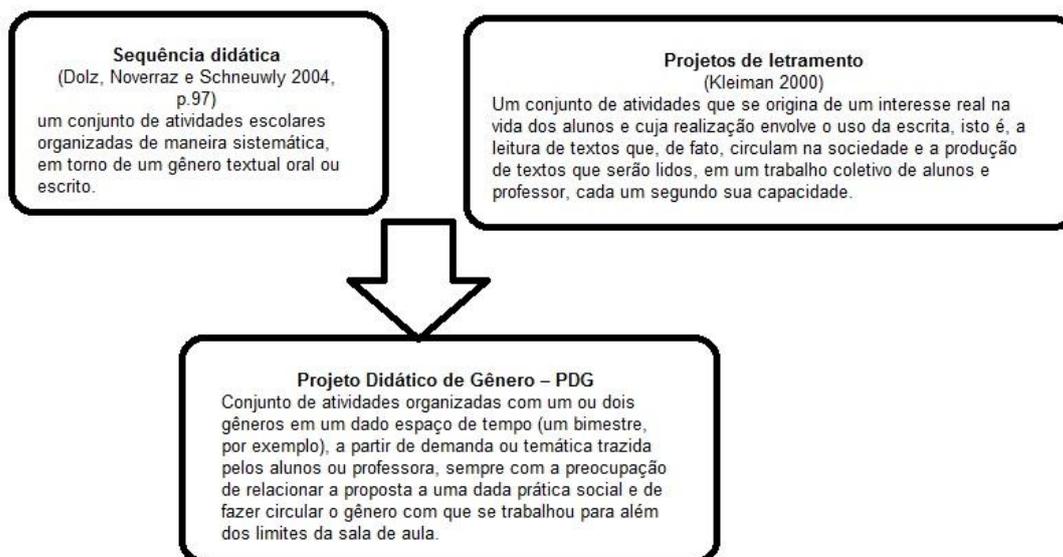


Figura 12 - Constituição do Projeto Didático de Gênero. Fonte: GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.21.

É possível perceber, pelo diagrama acima, que o PDG traria o caráter sistemático de ensino de gêneros da SD conjugado à demanda real de produção vinda dos Projetos de letramento. Contudo, pela nossa leitura dos teóricos de Genebra, não nos foi possível chegar à mesma conclusão do grupo da Unisinos, uma vez que não consideramos o procedimento da SD, tal como foi proposto, artificial e descontextualizado. Ao observarmos o conceito de SD (no diagrama acima), vemos que o procedimento está sim centrado no ensino de um gênero (oral ou escrito). A questão é: qual o conceito de gênero abraçado pela escola de Genebra? Dominar um gênero, para esses teóricos, está restrito ao domínio de formas ou estruturas?

Em seção anterior<sup>11</sup>, apresentamos o conceito de gênero textual adotado pela Escola de Genebra, o qual retomaremos brevemente em especial para ponderar sobre as críticas sofridas pela SD. Conforme explicitamos, a vertente didática do ISD define *gêneros como instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” (Schneuwly; Dolz, 2004b, p.74). A partir da percepção de que os gêneros materializam as práticas sociais, não é possível dizer, acreditamos, que a SD proponha um trabalho artificial com os gêneros.

<sup>11</sup> Ver primeiro capítulo dessa tese.

Nossa leitura foi, de certa forma, autorizada por Joaquim Dolz, pois, recentemente, durante o VIII SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais), realizado em São Paulo, participei de um minicurso ofertado por Ana Maria Guimarães e, na oportunidade, após a exposição do PDG como uma expansão da SD, o próprio Joaquim Dolz posicionou-se dizendo que não percebia diferenças entre o PDG e a SD, visto que não se pode dizer que a proposta de Genebra seja de um trabalho artificial com os gêneros, uma vez que, de acordo com o pesquisador, o interesse pelos gêneros textuais e pelo funcionamento dos discursos sempre foi associado ao letramento.

De qualquer modo, entendemos a preocupação dos pesquisadores da Unisinos, especialmente por verificarmos, em nossas Produções Didático-pedagógicas, uma predominância de SD cuja finalidade é o ensino descontextualizado de gêneros, algo como uma forma a ser preenchida. Consideramos que o PDG, apesar de não ser uma expansão da SD, tenha validade por deixar explícito o foco nas práticas sociais. Nesse sentido, corroboramos a preocupação de Guimarães e Kersch (2012) e entendemos que, em um processo de formação continuada como o PDE, os processos de transposição possam ser aligeirados, resultando em apropriações que não sejam aquelas pretendidas pelos teóricos, o que, no caso das SD, derivam em um trabalho artificial com os gêneros textuais.

Além de Guimarães e Kersch (2014), Costa-Hubes e Simioni (2014) também propuseram adaptações ao modelo de SD originalmente apresentado pela escola de Genebra a partir do que consideram adequado à realidade das escolas públicas brasileiras. Assim, a partir do esquema inicial, as pesquisadoras acrescentando dois módulos ao esquema original: o *reconhecimento do gênero* e a *circulação do gênero*, conforme podemos visualizar na figura abaixo:

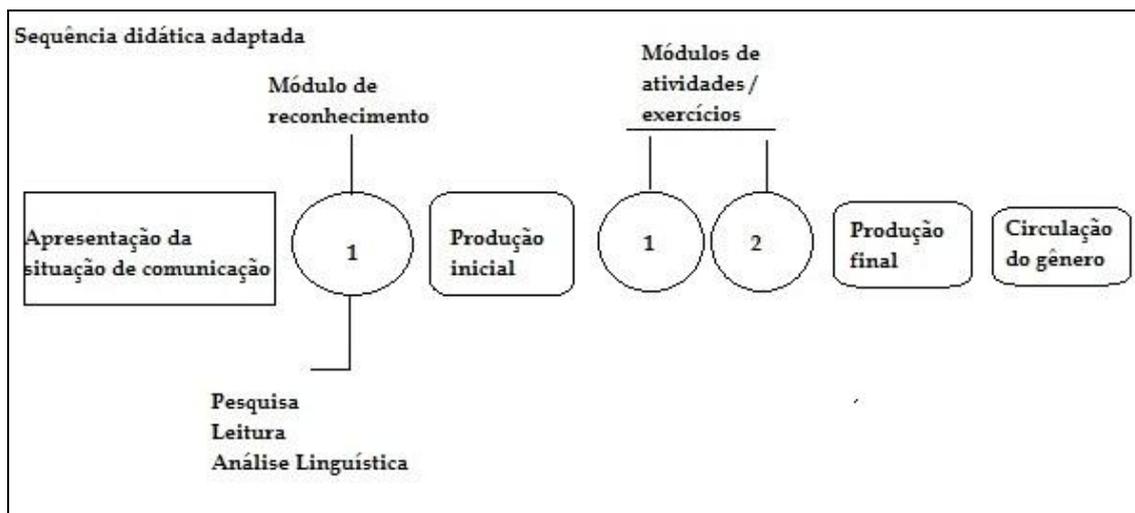


Figura 13 - Esquema da sequência didática adaptada por Costa-Hübes. Fonte: COSTA HÜBES; SIMIONI, 2014, p.26..

Comparativamente ao procedimento proposto pelos pesquisadores de Genebra, percebemos o acréscimo de duas etapas. A primeira, *módulo de reconhecimento*, proporciona aos alunos uma gama maior de informações sobre o gênero a ser produzido “por meio da leitura e da análise de textos já publicados e de atividades desafiadoras que incentivem a pesquisa” (op. cit., 2014, p.27). O desenvolvimento dessa etapa, de acordo com as autoras, ocorreria da seguinte forma:

- Pesquisa – o professor faria um levantamento prévio sobre os conhecimentos dos alunos sobre o gênero alvo. Além disso, solicitaria aos alunos exemplares do gênero que, em sala, seriam analisados em sua função social, meio de produção e de circulação, conteúdo composicional e estilo. A exposição dos alunos a diversos exemplares do gênero a ser ensinado serviria para que os alunos tenham parâmetros mais consistentes para que possam realizar a primeira produção;

- Leitura – na concepção de leitura adotada pela proposta, o foco está na *interação autor-texto-leitor* (cf. KOCH; ELIAS<sup>12</sup>, 2006). Assim, ler é construir sentidos, pois, além dos elementos linguísticos presentes no texto, cabe ao leitor acionar uma série de conhecimentos para produzir sentidos. Didaticamente, o professor deve selecionar um texto do gênero alvo para proporcionar atividades de interpretação com questões que envolvam diversos níveis de leitura;

<sup>12</sup> Ver KOCH e ELIAS 2006.

- Análise linguística – como parte do reconhecimento do gênero, Costa-Hübes e Simioni (2014, p.31) ressaltam a importância de “atividades contextualizadas que propiciem ao aluno refletir sobre a organização da língua em seu uso efetivo, ou seja, estudá-la em seu funcionamento.”

Apesar de considerarmos muito relevante a importância dada pelas autoras ao reconhecimento do gênero a partir da análise de seus diversos exemplares, não consideramos que a proposição seja realmente um acréscimo à proposta genebriana, mas um detalhamento das atividades necessárias quando da apresentação da situação. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99), para que o problema de comunicação fique bem definido, é preciso que os alunos observem e analisem textos empíricos do gênero a ser ensinado, conforme podemos ver na seguinte passagem: “Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir (...). Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que *leiam ou escutem um exemplo do gênero visado*. (op.cit – grifos nossos). Assim, percebemos que os autores pressupõem a presença de exemplares do gênero alvo antes que se faça a proposta de primeira produção.

A nosso ver, no entanto, o detalhamento proposto pelas pesquisadoras brasileiras foi um tanto feliz, por dois motivos principais: primeiramente, por conseguir articular produção, leitura e análise linguística. Em segundo lugar, pela preocupação em explicitar a necessidade de um trabalho de leitura e de análise linguística a partir de textos empíricos para, a partir da análise reflexiva dos textos, chegar às características próprias aos gêneros. Nas palavras das autoras, “O que se pretende é desenvolver atividades de uso real da língua, propiciando ao aluno a reflexão sobre o efeito de sentido que cada escolha lexical ocasiona, além de compreender que os enunciados são marcados pelo estilo de seu(s) produtor(es)”.(COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.32).

Quanto ao segundo acréscimo proposto, a circulação do gênero, corroboramos a visão das pesquisadoras brasileiras, uma vez que também acreditamos ser essencial que se garanta ao texto produzido na SD um espaço real de circulação. Conforme apontamos anteriormente, Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004) afirmam a possibilidade de que a situação comunicativa seja “fictícia”, o que não pressuporia a real circulação dos textos finais produzidos durante a SD. Contudo, como bem apontam Costa-Hübes e Simioni (2014, p.27), “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 pela produção.” Do contrário, teríamos mais uma vez textos apenas com finalidades didáticas e a adesão ao projeto (aspecto motivacional) ficaria prejudicada.

A partir da sinalização de Costa-Hübes e Simioni (2014), gostaríamos de aprofundar um pouco mais nossa discussão sobre a prática de Análise Linguística, estabelecendo, especialmente, sua relação com o procedimento das sequências didáticas, por considerarmos ser a prática de Análise Linguística relacionada ao conceito de gêneros a tarefa central de um professor de Língua Portuguesa, embora seja, justamente, a atividade com menor recorrência nos materiais didáticos analisados. Acreditamos que esse fato possa se justificar pela pouca atenção dada ao procedimento propriamente dito, ou seja, muitos são os textos (inclusive os documentos oficiais) que orientam para a realização da Análise Linguística, mas o modo como essa prática deve/pode ocorrer não é apresentada, ficando, no professor, uma sensação um tanto ambígua de que é importante, embora não saiba como fazer.

Primeiramente, é preciso que se explicita a expressão *Análise Linguística*, pois, apesar de antiga nos estudos na linguagem (e mais particularmente nas discussões sobre ensino de língua portuguesa), ainda não foi de todo compreendida, especialmente pelos professores de língua. Bezerra e Reinaldo (2013, p. 21), afirmam que “a expressão *análise linguística* circula no meio acadêmico brasileiro apontando para duas práticas de estudos linguísticos.” A primeira diz respeito ao “ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua (...), ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua”. Já a segunda, apesar de também se voltar para a descrição, tem finalidade didática, ou seja, a descrição é feita para que os aprendizes possam se apropriar, de modo consciente, dos recursos de uma língua. Para esse trabalho, interessa-nos a segunda acepção do texto, isto é, a vertente didática da expressão *análise linguística*.

Com a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa (PCN), o ensino de língua materna nas escolas passa ser orientado a partir de três eixos: leitura, produção de textos e análise linguística. Contudo, o que se percebe é um certo desprestígio do eixo de análise da língua, conforme nos dizem Bezerra e Reinaldo (2013, p.33):

A prática de análise linguística não tem sido abordada na mesma proporção em que o são os eixos de leitura e escrita. Em outras palavras, os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.

Mendonça (2006, p.206) corrobora a necessidade de que a prática de *análise linguística* se dê “em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte.” Como forma de ilustrarmos, recorreremos a uma tabela proposta por Mendonça (2006, p.207), e divulgada em diversos textos inclusive das DCELP paranaenses, sobre as diferenças básicas entre ensino de gramática e análise linguística:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades / regras).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade nos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os</li> </ul>

especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades / funções morfosintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Quadro06 - Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística. Fonte: MENDONÇA, 2006, p.207.

A partir do exposto acima, fica clara a concepção de que a prática de Análise Linguística deva decorrer da intersecção entre as escolhas linguísticas do produtor e o gênero a ser realizado, ou seja, aqui percebemos a relação entre o objeto (Gênero) e a unidade (Texto), uma vez que as condições de produção exercem coerção sobre as escolhas, ao mesmo tempo em que as escolhas apontam para as condições de produção. Essa concepção de trabalho, apesar de estar preconizada inclusive nos documentos oficiais, ainda não foi de fato compreendida por boa parte dos professores, fato que pudemos comprovar pela análise das SD originárias do PDE.

Consideramos que a contribuição dada por Wachowicz (2012), no estabelecimento da análise linguística em gêneros, esteja coerente com os pressupostos da Sequência Didática, já que a autora assume o conceito instrumental de gênero, como Schneuwly (2004), e propõe algumas aproximações teóricas com vistas à realização da prática de análise linguística em gêneros textuais para fins didáticos. A partir de uma questão de base – “o que afinal há de linguístico nos gêneros textuais?” (2012, p.16), a pesquisadora parte da tríade bakhtiniana de composição dos gêneros – tema + composição + estilo – para discutir de que modo é possível realizar análise linguística à luz da teoria dos gêneros. Consideramos as ponderações essenciais ao desenvolvimento desse trabalho, uma vez que objetiva apresentar possibilidades concretas de descrição linguística, a partir de textos, associadas aos gêneros.

Em síntese, a pesquisadora operará com os tópicos bakhtinianos de *tema*, *composição* e *estilo* propondo os seguintes alongamentos teóricos: a) de tema às condições de produção a partir de Bronckart (2009); b) de composição

às sequências textuais a partir de Adam (2001); c) do estilo aos efeitos de sentido e individuação a partir de Discini (2003). A expansão da proposta de Wachowicz (2012) será feita posteriormente, quando iniciarmos nosso movimento de análise. Por hora, é preciso ter claro que pensar na relação entre o linguístico (texto) e o gênero (ação social) é objetivo dessa tese, sendo, portanto, muito produtiva a discussão com o trabalho da autora.

Após apresentarmos e discutirmos duas propostas de expansão às SD, entendemos que ambos os prolongamentos feitos por pesquisadoras brasileiras não sejam inovadores, embora enfoquem os pontos de maior dificuldade na realização do procedimento, isto é, as pesquisas realizadas na Unioeste e na Unisinos têm como grande mérito o diagnóstico dos maiores desvios da proposta original realizados por professores quando da apropriação do procedimento (gênero SD). Em nosso corpus de análise, comprovamos a carência apontada pelas pesquisadoras, tanto no que tange a uma artificialização do gênero, quanto de um descompromisso com as práticas de análise linguística, fato que sinaliza não para limitações do procedimento, mas para seus pontos nevrálgicos de entendimento e transposição, já que pressupõem, por parte do professor, o conhecimento de uma gama de conceitos de base que evitariam ambos os problemas.

Objetivamos, portanto, nesse segundo capítulo, apresentar as bases teóricas do procedimento Sequência Didática, discorrendo sobre a constituição do Interacionismo Sociodiscursivo e do Interacionismo Instrumental. Na sequência, realizamos a descrição da noção de Sequência Didática, bem como apresentamos e debatemos dois outros procedimentos, o PDG proposto por Guimarães e Kersch (2012) e o prolongamento proposto por Costa-Hübes e Simioni (2014). De modo geral, chegamos à conclusão de que as alterações propostas por ambos os prolongamentos não são de fato acréscimos, mas detalhamentos das ações já previstas pelo procedimento Sequência Didática proposto pelo grupo de Genebra. Após construirmos nosso arcabouço teórico, iniciaremos a segunda parte dessa tese, ou seja, procedermos à análise de nosso corpus.

**SEGUNDA PARTE**  
**ANÁLISE DO CORPUS**

### 3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO PDE/PR 2009: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CORPUS DE ANÁLISE

*Ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.*

(Paulo Freire)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar nosso corpus de pesquisa. Para tanto, faremos uma breve explanação sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), contexto de produção dos materiais didáticos por nós analisados. Posteriormente, trataremos de nossa metodologia de pesquisa, pontuando e justificando nossas escolhas para a realização e a apresentação da pesquisa. Por fim, apresentaremos, em linhas gerais, as recorrências encontradas em nosso corpus de modo a traçarmos as formas mais prototípicas de construção de Sequências Didáticas encontradas.

#### 3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: SOBRE O PDE/PR

Como forma de contextualizar as condições de produção das Sequências Didáticas analisadas, apresentaremos, em linhas gerais, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, um programa de formação continuada construído, de acordo com seu documento síntese, com base no “movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (PARANÁ, 2013<sup>13</sup>, p.2). Essa articulação se deve

---

13 Apesar de não haver qualquer referência à data de publicação do Documento síntese,

ao próprio formato do programa, desenvolvido em parceria pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / SETI, a Secretaria Estadual de Educação/SEED e as Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses, uma vez que as atividades são desenvolvidas pelos Professores PDE<sup>14</sup>, oriundos da Educação Básica, orientados por Orientadores PDE, docentes pertencentes ao Ensino Superior. O estabelecimento da relação entre os dois níveis de ensino, ainda segundo o documento síntese, garantiria “a necessária superação da dicotomia entre teoria e prática na formação continuada de professores” (PARANÁ, 2013, p.1).

Sua implantação inicial ocorreu pelo Decreto nº 4.482, de 14/08/05, sendo que, desde 2010, o Programa tornou-se uma política de estado para formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná a partir da promulgação da Lei Complementar nº 130. Importante ressaltar que o PDE está atrelado ao Plano de Carreira dos professores da Rede Estadual do Paraná, uma vez que possibilita a ascensão para o Nível III do Plano de Carreira do Magistério Paranaense. Desse modo, os professores do Paraná, que durante muitos anos ficaram estagnados em sua progressão, tiveram no PDE/PR a possibilidade de mudar de nível em suas carreiras. Esse fato acarretou, em um primeiro momento, a inserção de professores com mais de 20 anos de trabalho no programa, alguns bem perto da aposentadoria, inclusive.

Alguns pressupostos são assumidos pelo PDE, a saber: a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem; b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica; c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua. d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior; e) criação de condições efetivas, no interior da

---

utilizaremos o ano de 2013 por estar assim especificado na barra de acesso ao documento virtual conforme se pode ver: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_rotatorios/documento\\_sintese\\_2013.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/documento_sintese_2013.pdf)

14 O termo Professor- PDE será usado para designar os professores da Educação Básica que participam do programa. Usaremos também Orientador PDE para designar os professores da Educação Superior que orientam Professores-PDE em suas atividades.

escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2013, p.02).

Como forma de demonstrar a organização do Programa, elencamos as etapas que devem ser seguidas pelos Professores-PDE para que conclua sua formação. Primeiramente, é preciso que o professor se inscreva e participe de um processo de seleção. Quando selecionado, o docente é inserido no programa, que tem duração de dois anos, período em que o Professor-PDE desenvolve uma série de atividades relacionadas ao Plano Integrado de Formação Continuada.

De modo geral, para que a formação ocorra, o programa está estruturado a partir de três eixos que constituem o Plano Integrado de Formação Continuada, a saber (PARANÁ, 2013):

- Eixo um - atividades de integração teórico-práticas: este eixo compreende as atividades realizadas sob a orientação de Professores-orientadores, estando contemplados: “o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, as Orientações nas IES, a Produção Didático-Pedagógica e o Trabalho Final”;
- Eixo dois – atividades de aprofundamento teórico: nesta etapa o Professor-PDE participa de “um conjunto de atividades que são ofertadas pelas IES parceiras e pelo PDE/SEED, objetivando ampliar, aprofundar e atualizar os seus conhecimentos”. Cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e webconferências são exemplos de atividades realizadas nesse eixo.
- Eixo três – atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico: este eixo tem como objetivo desenvolver o uso de recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento do programa.



Fonte: PDE/SEED – 2010

Figura 14 - Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada. Fonte: PARANÁ, 2013.

Embora os três eixos estejam interligados (conforme podemos perceber pela ilustração acima), interessa-nos detalhar o primeiro eixo, uma vez que, nesse nível, são construídas as *Produções Didático-pedagógicas*, material que comporá nosso corpus de pesquisa.

- Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola – essa produção deve ocorrer durante o primeiro período<sup>15</sup> de desenvolvimento do programa (período em que o Professor-PDE tem afastamento de 100% de suas atividades da escola), sob a orientação do Professor-orientador. O documento “deve partir da delimitação clara da situação problema, seguida de justificativa, dos objetivos, da fundamentação teórica, das estratégias de ação, do cronograma e das referências” (PARANÁ, 2013, p.06);

- Orientações nas IES: essa atividade ocorre durante todo o período de execução do Programa (dois anos), na IES parceira a que o Professor-PDE está vinculado. “Momento em que devem ser discutidos os encaminhamentos de cada uma das atividades/produções a serem realizadas

<sup>15</sup> Geralmente os períodos de execução do Programa são semestrais, totalizando quatro semestres.

pelo Professor-PDE no âmbito do Programa” (PARANÁ, 2013, p.07);

- **Produção didático-pedagógica:** após delimitar o problema a ser sanado (Projeto), o Professor-PDE elabora um material didático. Essa etapa ocorre no segundo semestre do Programa, período em que o Professor-PDE ainda está afastado totalmente de suas atividades escolares. O documento síntese chama atenção para o fato de que a Produção didático-pedagógica deve ter correlação direta com a sua implementação na escola (etapa posterior), além de estar de acordo com os objetivos firmados durante a elaboração do Projeto de Intervenção (etapa anterior). Ainda de acordo com o documento síntese, “o professor precisa ter clareza quanto à intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua aplicabilidade na realidade escolar” (PARANÁ, 2013, p.07);

- **Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola:** essa fase ocorre no terceiro semestre de execução do Programa e, nessa etapa, o Professor-PDE retorna às suas atividades docentes, embora tenha uma dedução de 25% de sua carga horária. “A implementação visa principalmente enfrentar e contribuir para a superação das fragilidades e problemas encontrados pelo Professor-PDE no ensino de sua disciplina/área” (PARANÁ, 2013, p.07);

- **Trabalho Final:** como forma de concluir sua formação, o Professor-PDE escreve um artigo científico como forma de divulgar os resultados encontrados durante a implementação didática. Essa atividade ocorre no último período (quarto) e deve pautar-se pela delimitação da problemática estudada, bem como da coleta e análise dos dados coletados durante a implementação do Projeto.

A sucinta apresentação acima realizada foi para explicitar como se estrutura o PDE, pois, como apresentei no início desse texto, o Programa foi o ponto de partida para minha pesquisa. Contudo, antes que o leitor infira que pretendo, nesse trabalho, fazer uma avaliação sobre a eficiência do PDE<sup>16</sup> para a formação continuada, explicito que este não é o foco de minha pesquisa.

---

16 Sugerimos a leitura da tese de SILVA (2012), intitulada *Produção De Material Didático Como Espaço De Formação Continuada E Valorização Dos Professores – Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional*, para aqueles que desejem uma análise profunda do PDE.

Sendo assim, posso avaliar o programa apenas como orientadora que sou, ou seja, como participante do processo. Desse lugar em que me coloco, penso que o programa seja muito interessante, embora tenha graves falhas, especialmente com relação ao processo de seleção dos Professores-PDE, uma vez que, para ser selecionado, o professor precisa ter muitos anos de trabalho, o que significa a formação de muitos profissionais perto da aposentadoria.

Portanto, embora seja tentadora a ideia de avaliar a relevância de um programa de formação docente, não foi nesse papel em que me coloquei. De todas as características do programa, a que chamou minha atenção desde o primeiro momento foi sua abrangência e a possibilidade de perceber, de maneira ampla, o que se entende por ensino de língua portuguesa nas mais diversas universidades do estado do Paraná. Já que docentes de todas as universidades públicas do estado do Paraná atuam no Programa, imaginei que a análise das produções indicasse diversas possibilidades de transposição didática para o ensino de língua portuguesa. Tendo, assim, o PDE/PR como local de coleta de corpus, iniciamos a seleção das produções que seriam investigadas, tópico sobre o qual passamos a discorrer agora.

### 3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

No desenho dessa pesquisa, quando de sua idealização, planejávamos trabalhar com todas as *Produções do PDE* (projeto, material didático e artigos). Contudo, ao iniciar a coleta dos dados, descobrimos que os Projetos de Intervenção não são disponibilizados para livre consulta. Diante desse fato, iniciamos (mesmo que por influência externa) a primeira delimitação do corpus, eliminamos a análise dos projetos e selecionamos como possíveis dados os Materiais didáticos e os Artigos científicos.

O início dessa pesquisa se deu em meados de 2012 (embora tenha iniciado o curso de doutorado em 2011, no primeiro ano ainda estava caminhando por outros rumos) e, naquela época, os materiais disponíveis no portal de consulta da SEED, o site *Dia a dia educação*, eram apenas das turmas de 2007 e 2008. Para garantirmos maior relevância e atualidade à

pesquisa, desejávamos trabalhar com os dados da turma de 2009 (concluintes em 2010, portanto), o que gerou um considerável atraso na constituição do corpus, tendo em vista esses materiais terem sido publicados apenas em agosto de 2013.

Quando, enfim, tivemos acesso aos materiais, percebemos que o *corpus* por nós desejado seria impossível de constituir e tratar. Encontramos 888 resumos referentes a artigos e a materiais didáticos, dando realmente a enorme dimensão que o PDE alcançou em três anos de implementação. Diante desse corpus estratosférico, o que olhar? O que procurar? Por ser essa uma pesquisa filiada aos pressupostos da Linguística Textual, delimitamos nosso primeiro critério de seleção, selecionaríamos produções cuja fundamentação teórica estivesse filiada a essa abordagem teórica. Recortamos, então, nosso escopo de trabalho, excluindo todas as produções explicitamente filiadas a outras correntes teóricas (como Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Teoria da Recepção, Funcionalismo, Semântica Argumentativa, entre outras). Decidimos também que, pela natureza de nossa pesquisa, o corpus nos daria as diretrizes de análise, ou seja, partiríamos das produções para encontrar as recorrências e, conseqüentemente, os aportes teóricos da Linguística Textual que fundamentariam nossa análise.

Para selecionarmos os exemplares de nosso corpus, partimos dos resumos contidos em um documento síntese apresentado como sumário dos trabalhos. Aqui encontramos nossa primeira grande dificuldade, os resumos estão apresentados em um documento do tipo PDF e não há *links* que direcionem às produções. É preciso ler todo o documento, selecionar as produções que possam interessar e, depois, inserir o nome do trabalho e/ou do Professor-PDE em uma ferramenta de busca para localizar os arquivos. Esse método de consulta, a meu ver, dificulta enormemente o acesso às produções, fato que deveria ser repensado, já que o PDE/PR tem como objetivo socializar as produções efetuadas durante a execução do Programa. Mais uma vez, não há um real interesse em fazer com que os textos circulem e, embora estejam disponíveis na *internet*, parece-me ser um espaço de armazenagem virtual das produções sem que a questão da socialização seja, de fato, preponderante.

Nossa segunda grande dificuldade ocorreu pelo próprio teor dos resumos. Imaginávamos que, pelos resumos, conseguiríamos delimitar a

filiação teórica das produções, mas, com exceção dos trabalhos relacionados à Análise do Discurso, poucos resumos explicitavam as bases teóricas em que se assentavam. Como forma de ilustrar a dificuldade, apresentamos um exemplo de resumo com essa natureza indefinida:

**PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

**Título:** Contação de histórias

**Palavras-chave:** leitura; escrita; histórias.

**Resumo:** Objetiva-se demonstrar que para formar leitores são necessários despertar o interesse e a imaginação através de construção de imagens e de ajudar a formar o ser humano. A arte de contar histórias amplia o universo literário sendo que narrar uma história será sempre um exercício de renovação da vida, um encontro com possibilidades, com o imaginário e o desafio de, em todo tempo e de construir um final a maneira de cada leitor. A oralidade presente na contação de histórias possibilitará aos alunos o desenvolvimento da construção significativa das palavras de forma que, aliada ao contexto da história, enriqueça vocabulário e auxilie no desenvolvimento da leitura e escrita de modo significativo para a aprendizagem. *O trabalho terá como objetivo ensinar o aluno a falar, emitir opiniões em conversas significativas vivenciadas em sala de aula, resgatando a oralidade, fazendo os alunos se relacionarem com memória, leitura e escrita, e melhor compreender a esfera social em que vivem, oportunizando outras práticas da produção textual, por meio de escrever, revisar e reescrever seus textos.*(PARANÁ, 2013b, p.29. – grifos nossos).

Excerto 01 – Resumo de Produção Didático-pedagógica. Fonte: Cadernos do PDE 2009 (PARANÁ, 2012).

O exemplo acima retrata uma espécie de vaguidão recorrente aos resumos contidos no documento de apresentação dos resumos das produções. Ao observarmos o texto, não é possível, por exemplo, dizer quais os objetivos didáticos selecionados pelo Professor-PDE. Inicialmente, pelo título, somos levados a acreditar que se trata de uma Produção Didático-Pedagógica voltada para a prática da “contação” de histórias, ou seja, criamos a hipótese de que se trata de um material filiado a teorias que analisem a questão da leitura e/ou da formação de leitores.

Contudo, ao observarmos o item seguinte do resumo, as *Palavras-chave*, percebemos que a hipótese inicial pode não se concretizar, uma vez que os termos: *leitura, escrita, histórias* são amplos e poderiam constar em inúmeros outros trabalhos (se não em todos), o que demonstra a pouca produtividade dessa seleção, tendo em vista o fato de não constituir fonte de informação para que um possível leitor escolha o trabalho resumido.

No corpo do resumo também encontramos uma série de inconsistências. Inicialmente, observamos um discurso clichê sobre ensino de Língua Portuguesa, envolvendo os três eixos apresentados pelas DCELP: leitura, oralidade e escrita. Observando a questão, a partir do referencial teórico por

nós adotado, percebemos que o autor (Professor-PDE) não produz seu texto com vista à situação comunicativa envolvida nesse ato. O produtor não projeta um leitor real que precisa das informações do resumo para selecionar um texto completo. A impressão que temos é que se trata de mais uma “tarefa escola”, ou seja, algo que precisa ser feito, mas sem que a finalidade comunicativa seja de fato levada em consideração.

Pelo resumo é impossível perceber quais os pilares teóricos que sustentam a Produção Didático-pedagógica. O que percebemos é uma tentativa de escrita a partir dos pressupostos veiculados pelas DCELP, sem que haja uma real apropriação dos conceitos teóricos envolvidos. A ausência de um objetivo real para o trabalho (e, mais grave, para as aulas dadas durante a fase de implementação) podem ser visualizadas no seguinte trecho:

*O trabalho terá como objetivo ensinar o aluno a falar, emitir opiniões em conversas significativas vivenciadas em sala de aula, resgatando a oralidade, fazendo os alunos se relacionarem com memória, leitura e escrita, e melhor compreender a esfera social em que vivem, oportunizando outras práticas da produção textual, por meio de escrever, revisar e reescrever seus textos.*

Para fins de análise, delimitaremos alguns tópicos apresentados no resumo.

- **Oralidade:** “ensinar o aluno a falar, emitir opiniões em conversas significativas vivenciadas em sala de aula, resgatando a oralidade”. Aqui percebemos uma grande inconsistência com relação ao que se entende por oralidade e, mais especificamente, ao ensino de gêneros orais na escola, uma vez que, pelo resumo, entendemos que o desenvolvimento da oralidade se dá a partir do desenvolvimento de “conversas significativas”.

- **Escrita:** “e melhor compreender a esfera social em que vivem, oportunizando outras práticas da produção textual por meio de escrever, revisar e reescrever seus textos”. Pelo exposto, podemos perceber uma espécie de eco da teoria (compreender a esfera social em que vivem), embora a apropriação dos conceitos ocorra apenas no nível da nomeação, ou seja, o resumo cita o elemento, mas não é possível perceber do produtor uma real apropriação da teoria. Também encontramos os termos “revisar” e “reescrever”, mas, pela generalização, não é possível dizer de que maneira serão

encaminhadas reescritas e revisões textuais.

O resumo aqui apresentado indicia, a nosso ver, um contato superficial com as teorias subjacentes ao ensino de LP. Parece-nos que o Professor-PDE teve acesso apenas a algumas nomenclaturas, sem que houvesse a real apropriação dos conceitos. É possível perceber apenas ecos das DCELP no resumo analisado, uma vez que termos como “esfera social”, “oralidade”, “produção de textos”, “reescrita” aparecem, embora sem conseguirmos compreender de que modo o trabalho efetivo ocorreu.

Seria possível, a partir da grande quantidade de resumos ineficientes, analisar a própria formação continuada proporcionada pelo PDE-PR. Contudo, como já dissemos, não é esse nosso objetivo. Ao trazermos para esse texto um exemplo de resumo, desejávamos apenas ilustrar uma das grandes dificuldades para seleção do corpus de análise, uma vez que nem sempre os resumos traziam as informações de que necessitávamos.

Conforme apontamos anteriormente, iniciamos o recorte do corpus tendo como critério a seleção de produções filiadas à Linguística Textual. No entanto, esse critério mostrou-se ainda muito amplo uma vez que a uma grande gama de resumos fazia alusão a termos como “produção de texto”, “leitura”, “compreensão textual”, embora não fossem explicitamente ancorados em uma abordagem teórica específica. Decidimos então refinar um pouco mais o olhar a partir das orientações dadas pelas DCELP quanto ao trabalho com gêneros discursivos/textuais e passamos a selecionar resumos que, explicitamente, elegessem a metodologia da Sequência Didática<sup>17</sup> (doravante SD) proposta pela escola de Genebra como procedimento didático-pedagógico para o ensino de gêneros. Justificamos a eleição das SD por encontrarmos exemplares desse procedimento em quase todas as universidades públicas paranaenses, o que aponta para a grande difusão das SD no estado, fato que pode estar associado à abrangência que o procedimento alcançou no Brasil, especialmente por conta das Olimpíadas de Língua Portuguesa, projeto desenvolvido pelo MEC em parceria com a Fundação Itaú Social, cujo objetivo é o de contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa em escolas públicas de todo o país. Além disso, pela natureza de nosso objeto, decidimos por constituir nosso

---

17 O conceito de Sequência Didática, essencial a essa pesquisa, foi detalhado anteriormente.

corpus apenas com os Produções didático-pedagógicas, excluindo de nosso universo de observação os artigos.

Assim, como formulação final, para composição do corpus de análise, selecionamos todas as Produções Didático-pedagógicas em cujo resumo estivesse explícita a adesão ao procedimento das Sequências Didáticas, gerando um total de 47 produções didáticas oriundas de IES de todo o estado do Paraná. A tabela abaixo apresenta um panorama de abrangência e de representatividade de nosso corpus:

IES	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE ORIENTADORES ENVOLVIDOS	NÚMERO DE PRODUÇÕES ANALISADAS
UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná	Cornélio Procópio, Jacarezinho e Luiz Meneguel	04	06
UEL Universidade Estadual de Londrina	Londrina	04	10
UEM Universidade Estadual de Maringá	Maringá	04	05
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo	05	09
UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste	Guarapuava e Irati	06	07
UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Curitiba	01	02
UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa	02	02
FECILCAM <sup>18</sup> Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão	Campo Mourão	02	03
FAFIPA	Paranavaí	02	02

18 A partir da Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013, as faculdades FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPA, FAFIPAR, FECEA, FAP e EMBAP passaram a constituir a UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – instituição multicampi, sediada no município de Paranavaí – PR. Contudo, como analisamos as produções efetuadas pela turma PDE 2009, decidimos manter a nomenclatura da IES a época das orientações.

Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí			
FAFIUV Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	União da Vitória	01	01
TOTAL		31	47

Quadro 07 – Panorama geral de composição do corpus de análise. Fonte: dados de pesquisa.

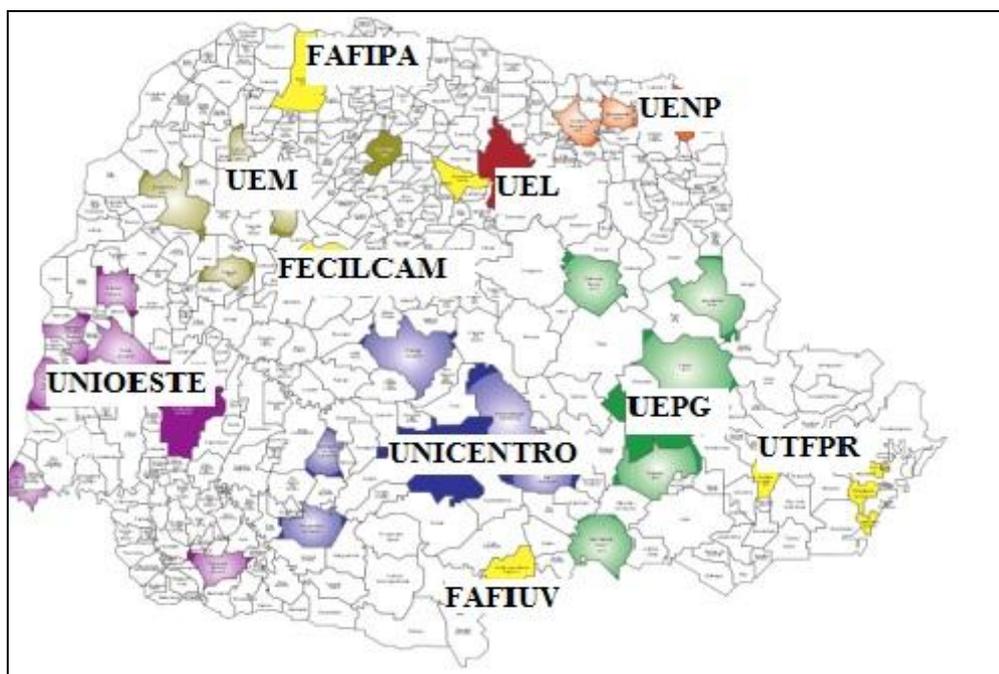


Figura 15 - Mapa de distribuição das IES constituintes do corpus de pesquisa. Fonte: Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná – SETI.

Após selecionarmos as 47 produções, iniciamos a fase de revisão bibliográfica de textos relacionados ao procedimento Sequência Didática, bem como ao Interacionismo Sociodiscursivo como forma de entendermos sob quais bases teóricas nosso *corpus* deveria estar assentado. Assim, nossa escolha metodológica foi a de construir, a partir de referenciais teóricos, uma imagem do que seria uma SD antes de efetivamente observar nossos dados de modo que pudéssemos avaliar se as Produções Didático-pedagógicas efetivamente construídas no PDE estariam ou não de acordo com a proposta dos teóricos de Genebra. Hoje, após conviver com os dados por tanto tempo, é possível perceber o quão ingênuo e redutor era esse objetivo, uma vez que, na

esteira da ilusão racionalista de classificar e avaliar, nós nos esquecemos do mais elementar, isto é, da dialogia operada por cada um que, após ter contato com o procedimento em sua teoria, precisa se apropriar dele para, de fato, ensinar. Desse modo, categorizar as produções a partir do atendimento ou não de um modelo de SD seria desconsiderar o processo de ressignificação do procedimento feito por todos os envolvidos no processo que precisam se apropriar e posteriormente reconstruir o modelo teórico-prático.

Essa percepção partiu do entendimento de que a SD é, antes de tudo, um *gênero didático*<sup>19</sup>. Entendemos, desse modo, que cada SD produzida é, na verdade, um exemplar concreto e único (um texto), construído, como todos os outros textos, a partir do gênero de referência. A partir desse posicionamento, retomamos a análise do *corpus* não mais com intenção classificatória (é ou não uma SD), mas buscando um entendimento do que significa, em materiais didáticos, centrar o ensino de língua nos gêneros textuais conforme proposto pela SD. Nesse contexto, a relação entre *gênero* e *texto* ganhou força, uma vez que o ensino de língua, por meio da SD, está centrado nos gêneros textuais, embora a unidade de trabalho em sala de aula deva ser o texto concreto e empírico.

Encontramos, enfim, nossa questão de pesquisa: *como ensinar língua portuguesa, por meio das SD, tendo a relação entre texto e gênero como foco principal? Ou seja, como realizar um ensino que busque no texto as pistas para o entendimento do gênero e vice-versa no interior da planificação didática proposta pela SD?*

Em nosso corpus encontramos diversos tratamentos para essa relação entre gênero e texto, dentre as quais podemos citar: a “desconsideração” do texto em prol de uma construção abstrata e genérica da situação de comunicação; forte apreço pelas características composicionais dos gêneros, especialmente pelos tipos e sequências textuais; exploração de aspectos linguísticos gerais, como cadeias referenciais e uso de tempos verbais, sem que haja uma relação direta entre o gênero textual e o elemento analisado; apreço por atividades de verificação de leitura, a partir da localização de informações específicas no texto empírico.

---

<sup>19</sup> A defesa desse posicionamento foi feita, no capítulo dois, quando tratamos da transposição didática para o ensino de gêneros.

Em um primeiro momento, como forma de demonstrarmos as várias possibilidades de construção da relação gênero-texto, pensamos em apresentar diversos fragmentos de SD. Contudo, percebemos que essa decisão nos impossibilitaria de olhar para a relação texto-gênero, já que, pelo volume do corpus, não seria possível realizar uma descrição de cada gênero abordado para, posteriormente, observarmos como as dimensões ensináveis do gênero são transpostas em atividades didáticas. Dessa forma, optamos por apresentar, primeiramente, em linhas gerais, algumas recorrências encontradas em nosso corpus como forma de darmos um panorama de como as atividades foram planejadas de modo a atender ao desenvolvimento das Capacidades de linguagem. Nossa análise de maior profundidade, entretanto, será de ordem qualitativa, já que será realizada em um único exemplar do corpus, ou seja, após apresentarmos algumas considerações gerais sobre o modo de construção das atividades, faremos a análise detalhada de uma Produção Didático-pedagógica de modo a desvendarmos, em micro escala, o que encontramos na macro escala.

A justificativa para nossa escolha metodológica de análise e de posterior apresentação dos resultados deve-se, principalmente, a dois critérios: primeiramente, está o entendimento que a SD é um gênero textual. Assim, se optássemos por escolher fragmentos de SD diversas, estaríamos contrariando esse princípio, pois perderíamos o sentido do todo e estaríamos evidenciando apenas o linguístico em detrimento aos aspectos sociointeracionistas. O segundo aspecto é de ordem procedimental. Para a construção de uma SD, é preciso, conforme já apresentamos anteriormente, realizar um estudo das dimensões ensináveis de um gênero. Essa pesquisa, para o tipo de pesquisa que empreendemos, é muito relevante, já que só podemos observar as atividades a partir de um horizonte de expectativas daquilo que poderia ser utilizado na relação entre texto e gênero. É preciso que tenhamos as recorrências do gênero descritas para podermos observar como e se foram aproveitadas pela SD para proporcionar reflexões sobre o uso da língua aos aprendizes.

Justificada nossa opção metodológica, gostaríamos de explicitar os critérios de seleção do exemplar de Produção Didático-pedagógica por nós selecionado para realização da análise qualitativa. Gostaríamos de tratar de um

exemplar que fosse representativo de nosso corpus, mas que também mostrasse alguns avanços na busca pela constituição de um trabalho que se efetue na relação texto – gênero. Dizemos que observamos avanços na SD por nós selecionada por ser possível perceber, de modo mais explícito, uma tentativa de trabalho com o texto empírico, singular, em relação com a situação comunicativa que o proporcionou. Não se trata, contudo, de um modelo a ser reproduzido, já que, durante a seção de análise, apresentaremos diversas limitações da proposta, em decorrência do próprio papel de pesquisadoras em que nos colocamos, fato que não retira o mérito da SD em si.

Essa opção, de selecionarmos um representante que aponte avanços, deve-se ao fato de considerarmos o PDE um programa de formação continuada importante e que merece ter sua continuidade defendida. Anteriormente, como forma de contextualizar o contexto de produção das SD, apresentamos o PDE/PR em suas linhas gerais e é possível perceber que não se trata de um modelo superficial de formação continuada, já que estrutura suas atividades em dois anos e tem a academia como parceira. Como ex-professora da rede estadual paulista, participei de diversos momentos de “capacitação”, sendo, em geral, muito pontuais e com o propósito claro de instrumentalização, ou seja, no intento de “passar receitas” de aulas. Tudo muito longe de uma discussão teórica. Desse modo, apesar das falhas no programa, consideramos essencial mostrar também os avanços alcançados no tocante à formação dos professores envolvidos. Essa defesa se faz nesse momento, especialmente, por notarmos uma tentativa de descontinuidade do programa por parte do governo, desestimulando, pela falta de pagamento das bolsas, todos os envolvidos, em uma estratégia clara de minar o PDE/PR “por dentro”, uma vez que várias universidades paranaenses já interromperam as atividades de orientação por falta de recursos financeiros.

Portanto, a partir de uma análise de cunho qualitativo, desejamos observar no detalhe uma SD com o intuito de observarmos uma possibilidade de concretização da relação entre objeto (gênero) e unidade (texto). Para tanto, o a descrição de características do gênero nos servirá como um “mapa”, já que faremos nossas constatações a partir desse levantamento prévio.

Nessa primeira parte do capítulo, apresentamos o contexto de produção de nosso corpus de análise, o PDE/PR, além de nossa metodologia de análise

e de apresentação dos resultados. Agora passaremos a apresentação da visão geral do corpus de análise de modo a delimitarmos algumas recorrências.

### 3.3 VISÃO GERAL DO CORPUS

Na seção anterior, dedicada à apresentação da metodologia de pesquisa, dissemos que nosso corpus final foi composto com 47 Produções Didático-Pedagógicas, todas elas explicitamente nomeadas, por seus produtores, de Sequência Didática. Imaginávamos, conforme já apontamos, que nosso processo analítico se daria pelo contraste entre o procedimento Sequência Didática (tal como postulado pela Escola de Genebra) e as Sequências Didáticas efetivamente produzidas no âmbito do PDE/PR, turma de 2009. Contudo, ao iniciarmos as leituras teóricas sobre a Engenharia Didática para o Ensino de Línguas (Dolz; Gagnon e Decâncio, 2009), fomos percebendo, paulatinamente, que se continuássemos trilhando pelo caminho inicial, entenderíamos a SD como um simples “preencher de fórmula”, concepção inteiramente avessa aos pressupostos sociointeracionistas que abraçamos. Ficou claro, assim, que precisaríamos refazer os passos anteriores à própria produção da SD de modo a percebermos quais conhecimentos estavam em jogo para a formulação de um instrumento didático capaz de ensinar os gêneros em sua perspectiva social.

Nesse sentido, percebemos a importância do Modelo Didático de Gênero para a construção da SD, já que é nessa etapa que o professor estuda o gênero a ser ensinado de modo a construir uma representação da situação comunicativa envolvida (imediate e mediata), das formas de organização do texto e das recorrências dos recursos linguísticos mobilizados; além de pensar em formar de transpor essas dimensões para um contexto pedagógico singular, a partir da seguinte pergunta: Como ensinar algo para meus alunos? Assim, analisar o gênero alvo, de modo a reconhecer suas dimensões ensináveis, é uma etapa essencial e anterior à própria SD, já que será por meio desse artefato que o professor poderá realizar sua prática docente. Para esta pesquisa, especialmente, cujo foco está na percepção do modo como se dá a relação entre texto e gênero, utilizaremos uma descrição das dimensões

ensináveis do gênero como parâmetro para analisarmos os modos de aproximação entre o estudo dos textos empíricos apresentados pelo material e o ensino do gênero alvo. Ressaltamos, contudo, que não se trata de um Modelo Didático de Gênero, uma vez que não tivemos acesso das condições específicas, bem como das dificuldades de linguagem dos alunos envolvidos na aplicação do material didático.

Ao vislumbramos a necessidade de produzirmos uma descrição das dimensões ensináveis dos gêneros, percebemos que nosso objetivo inicial, observar as 47 Produções Didático-pedagógicas, era inexecutável, uma vez que teríamos de construir todas as descrições de todos os gêneros alvo para percebermos como o material didático se apropriou do objeto gênero a partir das unidades, os textos. Por essa razão, tomamos uma decisão metodológica em termos de construção dessa pesquisa. Apresentaremos, em linhas gerais, algumas recorrências metodológicas encontradas em nosso corpus, de modo que possamos tecer algumas considerações sobre modos de atualização das Sequências Didáticas. Contudo, nosso movimento analítico de maior fôlego será realizado a partir de um exemplar de nosso *corpus*, selecionado a partir de critérios já expostos anteriormente quando tratamos dos métodos de pesquisa.

Iniciamos nossa apresentação geral, apontando os gêneros mais recorrentes em nosso corpus de análise. Quando tratamos do conceito de gênero textual, especialmente em sua vertente didática (primeiro capítulo), recuperamos dos teóricos de Genebra uma tabela de agrupamento de gêneros e apresentamos algumas complementações a ela propostas por Schröder (2012) e Schneuwly (2015). Assim, construímos a seguinte tabela, a partir da análise das Produções Didático-pedagógicas do PDE pertencentes ao nosso corpus, a partir dos seguintes critérios: a) primeira coluna traz o tipo de problema comunicativo a ser resolvido, bem como o aspecto tipológico e capacidade de linguagem predominantes; b) à segunda coluna correspondem os gêneros selecionados pelos materiais; c) na terceira, temos a quantidade de SD encontradas por gênero; d) a quantidade de SD por domínio social de comunicação.

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos <b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	Gênero textual	Quantidade por gênero		Quantidade por grupo
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b>	Artigo de opinião	8		20
	Cartuns e charges	6		
	Editorial	3		
	Resenha crítica	3		
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	Receita culinária	2		04
	Bula de remédio	1		
	Regras do jogo	1		
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor <b>Apresentação textual de diferentes formas de saber</b>	Resumo	2		10
	Rótulo	1		
	Entrevista	1		
	Registro de nascimento	1		
	Fatura	1		
	Seminário	1		
	Reportagem impressa	1		
	Webreportagem	1		
	Notícia	1		
<i>Circulação artística</i> Expressar <b>Expressão poética / semiótica</b>	Poema / poesia	6		07
	Pintura	1		
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar <b>Mimeses de ação através da intriga no domínio do verossímil</b>	Crônica	4		14
	Conto	3		
	História em quadrinhos	2		
	Fábula	2		
	Narrativa de aventura	1		
	História infantil	1		
	Texto dramático	1		
	Piada	1		
	Lendas	1		
<i>Publicidade e propaganda</i> Persuadir <b>Convencer por meio de adjetivação e/ou persuasão</b>	Propaganda / anúncio publicitário	6		08
	Classificados	1		
	Convite	1		
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b>	Bilhete	1		03
	Memória	1		
	Carta	1		
Não se aplica <sup>20</sup>	Jornal	1		
Não se aplica	Vídeo	1		
Não se aplica	Cinema	1		
TOTAL		71		71

Quadro 08 - Agrupamento de gêneros encontrados nas Produções Didático-pedagógicas do PDE. Fonte: dados de análise.

Primeiramente, é preciso fazer um comentário sobre os gêneros utilizados nos materiais didáticos, uma vez que, no total, temos 71 Sequências Didáticas, mas 47 Produções Didático-pedagógicas. Essa diferença se deve a

20 Acrescentamos ao quadro os “gêneros” jornal, cinema e vídeo, uma vez que assim foram designados nas Produções analisadas. Contudo, não é possível enquadrá-los ao agrupamento, uma vez que não são gêneros de texto.

Produções que apresentam mais de uma Sequência Didática, contemplando o ensino de mais de um gênero. Para ilustrar, apresentamos o sumário de um desses materiais:

Sumário	
Apresentação.....	1
Fundamentação Teórica .....	2
Mãos Unidas.....	4
Sequências Didáticas:	
Gênero Textual: Registro de Nascimento .....	5
Gênero Textual: Poesia .....	15
Gênero textual: Bula de Remédio .....	23
Gênero Textual: Receita Culinária .....	29
Gênero textual: Propaganda .....	35
Gênero Textual: Pintura .....	41
Gênero Textual: Fatura .....	46
Gênero Textual: Jornal .....	53
Gênero textual: Bilhete .....	58
Gênero Textual: Regras do Jogo.....	62

Figura 16 - Sumário de Produção Didático-pedagógica que aborda diversos gêneros. Fonte: Cadernos do PDE 2009 (PARANÁ, 2012).

Quanto à diversidade de gêneros, encontramos Sequências para 37 gêneros, sendo que o gênero mais ensinado é “Artigo de opinião” (11%), seguido pelos gêneros “Propaganda / anúncio publicitário” (8%), “Cartuns e charges” (8%), “Poema / poesia” (8%) e “Crônica” (6%), conforme representamos, em termos de porcentagem, no gráfico abaixo:

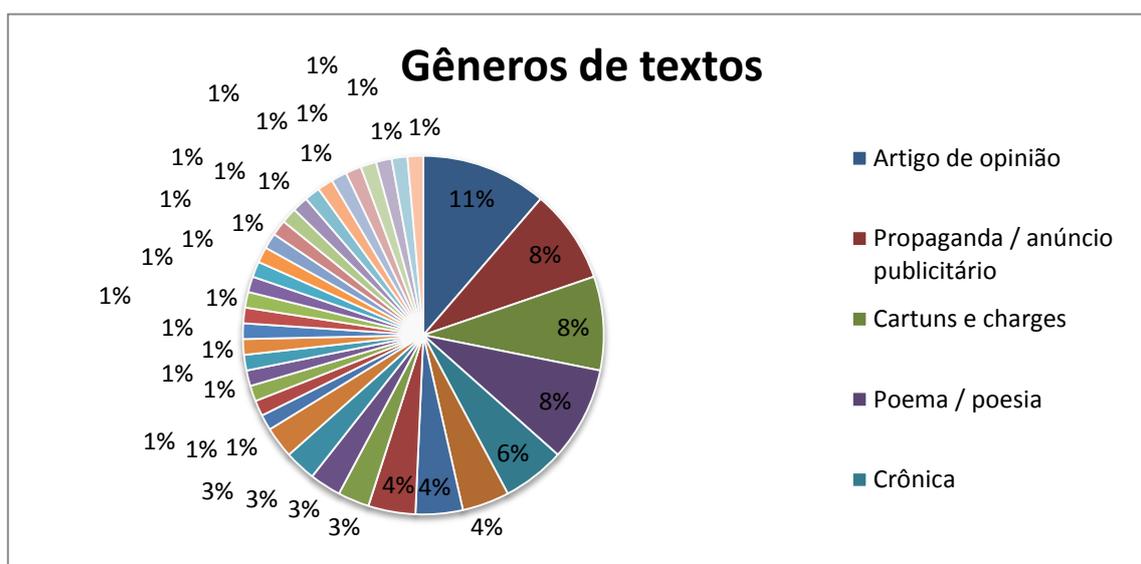


Figura 17 - Percentual de Sequências Didáticas em relação ao gênero ensinado. Fonte: dados de análise.

Tipologicamente, temos a predominância do ensino de gêneros da

ordem do argumentar (28%). Posteriormente, as ordens: do narrar (19,7%), do expor (14%), do persuadir (11,2%), do expressar (9,8%), do descrever ações (5,6%) e do relatar (4,2%).

Consideramos ser interessante apontar a espécie de divisão nas ordens tipológicas em relação ao nível de ensino, sendo mais recorrente o uso de gêneros da ordem do narrar (conto, crônica, fábula, lenda, narrativa de aventura) e do expressar (poema) no Ensino Fundamental e da ordem do argumentar no Ensino Médio (artigo de opinião, charge, resenha, editorial). Essa divisão, a nosso ver, remonta à clássica construção curricular do ensino de Língua Portuguesa, em que, até o Ensino Fundamental, os alunos devem escrever “narrativas”; sendo o Ensino Médio a etapa destinada à produção de textos “dissertativos”. Assim, percebemos que, apesar de ser o gênero e texto o objeto de ensino, ainda estamos vivenciando uma transição entre o que Bunzen (2006) chama de “redação” e a “produção de texto”, ou seja, da prática de escrita como exercício escolar descontextualizado para a produção de um gênero a partir da definição de uma situação comunicativa. Nas palavras do autor:

A visão que o aluno tem de produzir um texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções. A ênfase em atividades de produção que visam apenas à correção gramatical para obtenção de uma nota constrói normalmente uma identidade para este aluno como um não produtor de textos, como um “sujeito incapaz de escrever”. (BUNZEN, 2006, p.20-21).

A progressão do ensino de produção textual na escola, assim, dividia-se, tradicionalmente, a partir das tipologias. No Ensino Fundamental, quando havia atividades de escrita, os alunos eram instados a “contar uma história”. Já no Ensino Médio, conforme aponta Buzen, a redação de vestibular tornou-se um objeto de ensino para essa faixa de escolaridade, sendo que a “dissertação escolar” sobre tema escolhido pelo professor é prática quase exclusiva.

Costa e Foltran (2013), ao contextualizar o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, com relação ao ensino da produção textual, dizem que, embora hoje o texto seja visto como unidade de ensino, em épocas anteriores também havia a preocupação com produção e leitura de textos. Contudo, o ensino era organizado de modo “a contemplar a produção de três

gêneros apontados como autênticos produtos culturais da escola: narração, descrição e dissertação.” Quanto à seleção dos gêneros, as autoras apontam que:

Circulava, e circula ainda, em muitas escolas e nas expectativas das famílias, uma concepção tradicional de redação escolar que estabelece uma relação estreita entre a complexidade dos gêneros de textos escolares e o universo que eles representam. Segundo essa concepção, a descrição corresponde à representação dos indivíduos, objetos e cenários, e a narração representa a atuação de personagens em sequências de eventos. A escola concebe que a realidade representada por esses gêneros é simples e, por essa razão, recomenda que sua exploração didática aconteça primordialmente no ensino fundamental. Por outro lado, a dissertação estaria ligada à representação do pensamento e do raciocínio, uma realidade mais complexa e, por isso, a exploração didática desse tipo de texto está prevista para os níveis de ensino mais avançados, tomando lugar especialmente no ensino médio. (COSTA; FOLTRAN, 2013, p.14).

Para finalizar nossas discussões sobre os gêneros de texto nas Produções Didático-pedagógicas do PDE, ressaltamos a pouca diversidade de gêneros selecionados, especialmente quando pensamos em termos de representatividade, já que 41% das Produções têm como objeto cinco gêneros de texto. Marcuschi (2002, p.35-36), ao retratar uma análise de material didático, afirma que, apesar da aparente variedade de gênero, “os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira profunda, são sempre os mesmos”. Acreditamos que o mesmo ocorra no momento de selecionar um gênero como objeto de ensino, uma vez que percebemos, a partir de nossos dados, uma espécie de cristalização (para usar o mesmo termo do ensino de redação escolar) de gêneros escolares, ou seja, de gêneros de maior prestígio nas aulas de língua portuguesa.

Após apresentarmos o *corpus* a partir dos gêneros selecionados como objeto de ensino, faremos agora uma exposição geral das atividades a partir das Capacidades de linguagem. Podemos dizer que encontramos uma confirmação de nossa hipótese inicial com relação a um nível desigual de distribuição de atividades dentre as capacidades de linguagem. Assim, encontramos predominância das Capacidades de ação e das Capacidade discursivas em detrimento às Capacidades linguístico-discursivas, ou seja, percebemos predominância de atividades relacionadas à construção da

representação da situação comunicativa e à organização do texto em relação às atividades propostas para o exercício de análise dos elementos linguísticos. Essa constatação pode apontar para uma espécie de compartimentalização do ensino de línguas, uma vez que, imaginamos, as práticas de produção e de leitura ficariam abarcadas na SD, enquanto as atividades de reflexão sobre a língua seriam efetuadas em um momento específico, possivelmente a partir de um enfoque da gramática normativa.

Com relação ao modo como as atividades são construídas, podemos dizer que o método transmissivo ainda é preponderante, já que percebemos um enfoque no ensino da estrutura do gênero, entendido como uma espécie de forma textual, e não nas práticas sociais e nas condições sócio-históricas dos gêneros. Observemos, a partir das Capacidades de linguagem, algumas recorrências encontradas em nosso corpus.

### 3.3.1 Capacidade de ação - representação da situação comunicativa

Segundo Bronckart (2009, p.92), ao produzir um texto, “o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos”, tanto do ponto de vista do contexto da *produção textual*, quanto do *conteúdo temático* (referente), de modo a realizar a seleção de aspectos da organização textual. Primeiramente, com relação ao contexto de produção, o ISD realiza uma diferenciação entre dois conjuntos de fatores relacionados ao *mundo físico* e ao *mundo social* respectivamente. Ao mundo físico corresponderiam às coordenadas concretas da produção, ou seja, os parâmetros relacionados ao contexto imediato (físico) da enunciação, como lugar, tempo e interlocutores envolvidos.

Já o segundo plano (social), envolve, de acordo com Bronckart (2009, p.94), a formação social em que o texto se insere, implicando “o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)”. Ao mundo sociossubjetivo estariam relacionados fatores como o lugar social (da instituição, do emissor, do receptor) e o objetivo da interação (quais os efeitos de sentidos possíveis de serem produzidos).

Quanto ao conteúdo temático, Bronckart postula a seguinte definição:

O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. (BRONCKART, 2009, p.97)

Importante frisar que, como bem aponta Wachowicz (2012, p.41), “o conteúdo temático é mais do que o conteúdo informacional ou referencial do texto; é uma reestruturação das verdades do mundo ordinário no mundo discursivo”, já que, conforme apontou Bronckart (2009, p.99), o conteúdo temático é construído a partir das representações construídas pelo produtor textual. Tanto contexto de produção quanto conteúdo temático são parâmetros que devem ser vistos a partir da *ação de linguagem* a ser desempenhada por um agente, ou seja, ambos os níveis de representação devem ser entendidos como “conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção social”. Para o ISD, a ação de linguagem constitui-se de uma unidade psicológica definida pelas representações disponíveis do agente.

Contudo, como bem aponta Bronckart (2009, p.100), a uma mesma ação de linguagem podem corresponder textos empíricos muito diferentes. Isso ocorre porque a ação de linguagem é tomada como “base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões”, isto é, a partir de uma dada ação de linguagem, o produtor textual deve escolher dentre as possibilidades de materialização da língua, sendo que a decisão mais geral é a de selecionar o gênero de texto que lhe parece mais adequado, dentre todos os modelos disponíveis no intertexto, em relação à ação que deseja desempenhar.

De acordo com Bronckart (2009, p.100), “o *intertexto* é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” ou “uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer”. A seleção de determinado gênero é feita pelo produtor a partir do confronto entre a situação de ação e os gêneros disponíveis no intertexto, conforme nos diz Bronckart:

Essa escolha apresenta as características de uma verdadeira decisão estratégica: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2009, p.101)

Pelo exposto acima, podemos ter a falsa impressão de que a única escolha efetuada pelo produtor, a partir de uma dada ação de linguagem, é a do gênero a partir de um reservatório de modelos textuais. Assim, após optarmos, por exemplo, por um artigo de opinião ou um debate oral, tudo estará dado, cabendo ao produtor apenas o papel de preencher as lacunas deixadas pelo gênero. Obviamente, a ação não se processa assim. Isso ocorre porque, como nos diz Bronckart:

Embora o processo de empréstimo inspire-se, necessariamente, em um modelo existente, quase nunca acaba em uma cópia integral ou em uma reprodução exata de um exemplar desse modelo. Sendo os valores do contexto socio-subjetivo e do contexto temático de uma ação de linguagem, pelo menos em parte, sempre novos, o agente que adota um modelo do gênero também deve, necessariamente, adaptá-la a esses valores particulares. (BRONCKART, 2009, p.102)

Para Wachowicz (2012), a noção de tema, para além do entendimento superficial do conteúdo informacional, deve ser estendida de modo a abarcar todas as representações – do *contexto de produção* (físico e social), do *conteúdo temático* e do *intertexto* – dos interlocutores, representações essas que influenciam os produtores em suas escolhas linguísticas. Após apresentarmos e defendermos o prolongamento teórico proposto por Wachowicz (2012), voltemos à questão de base da pesquisadora, ou seja, a análise linguística. É preciso, quando da análise de textos empíricos, reconstruir as condições de produção (tema) a partir da materialidade linguística, ou seja, construir, a partir das escolhas efetuadas, quais as representações (do contexto, do conteúdo temático e do gênero) do produtor. Essa proposição, parece-nos, assemelha-se bastante ao que se propõe quanto ao desenvolvimento da capacidade de ação, já que ambas estão centradas nas representações da situação comunicativa. Essa aproximação pode parecer desnecessária, por óbvia, mas nos é essencial pelas características

encontradas em nosso corpus de análise. Dizemos isso, pois, em diversos exemplares, encontramos atividades cuja proposta é a de desenvolver a capacidade de ação (representação da situação), sem que seja feito um investimento na observação das marcas linguísticas que indicam essas representações, ficando no nível da exploração genérica do contexto imediato. Apresentamos o exemplo abaixo, de outra Produção Didático-pedagógica para ilustrarmos o fato.

*2- Módulo 1 – Reconhecimento do gênero.*

Para o início do trabalho com o gênero reportagem será proporcionado, aos alunos, momentos de identificação e familiarização com o gênero. Para isso, será feito um questionamento oral com a turma, para verificar o conhecimento prévio que os alunos têm a respeito deste gênero.

Exemplos:

- O que é uma reportagem e onde podemos encontrá-las?
- Quem leu uma reportagem, recentemente?
- Vocês poderiam dizer qual o assunto elas tratavam?
- Quem produz as reportagens?
- Qual a função social do gênero reportagem?

Em seguida, serão distribuídos jornais e revistas de circulação diária, semanal e mensal para que os alunos tenham contato direto com os gêneros textuais da esfera jornalística, reconheçam suas características, seu contexto de produção e circulação.

Após a escolha e seleção dos textos ( 2 ou 3), os alunos farão a leitura dos mesmos levantando suas principais características, seu contexto de produção e circulação.

Excerto 02 – Atividade para Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

A atividade acima foi retirada de uma Sequência Didática cujo foco é a produção do gênero reportagem impressa, para a oitava série (atual nono ano) do ensino fundamental. Podemos perceber, pelo excerto, que o objetivo didático do professor é construir, junto com seus alunos, uma representação do contexto de produção e de circulação do gênero alvo, uma vez que as questões têm como objetivo (de acordo com o próprio exercício) fazer a verificação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero.

As questões são formuladas abstratamente a partir de um conhecimento generalista que os alunos tenham sobre o gênero reportagem impressa. Imaginando que um aluno não tenha acesso ao gênero em seu cotidiano, como ele conseguiria formular uma definição para reportagem? Ou, como determinar a função social do gênero sem que o professor formule questões com foco na materialidade linguística em um exemplar de reportagem?

O excerto apresentado, após as questões para levantamento de conhecimento prévio, traz a proposição de um trabalho textos da esfera jornalística a partir da distribuição de jornais aos alunos para que selecionem exemplares, “levantando suas principais características, seu contexto de produção e circulação”. Quantos alunos conseguiriam realizar a contento a atividade acima solicitada? Consideramos que encaminhamentos muito amplos e generalistas como esses inviabilizem as atividades, já que não há um real encaminhamento por parte do professor, ficando a cargo dos alunos escolher os textos (os mais variados, tendo em vista a gama de diversidade textual presente em um jornal) e realizar um movimento de análise sem que tenham condições para fazê-lo.

A atividade acima exemplifica uma prática recorrente em nosso corpus, pois encontramos, em diversas Produções Didático-pedagógicas, a orientação de que os alunos, a partir de diversos textos, construam um rol de características do gênero, sem que sejam dados insumos para que o trabalho de observação textual ocorra. Imaginamos que, a partir de seus conhecimentos prévios, o aluno consiga construir um levantamento de características formais sobre o gênero, reafirmando uma prática de “gramaticalização dos gêneros” (Baltar, 2005), uma vez que apenas os elementos da estrutura composicional, descolados das práticas sociais, seriam enfocados.

Outra prática recorrente, quanto à exploração da situação comunicativa envolvida, é a solicitação de informações sobre o contexto imediato de produção, conforme vemos abaixo:

<p><b>O Grande Começa Pequeno</b></p> <p>A imprensa do mundo inteiro noticiou durante esta semana o encontro dos oito países mais ricos, o chamado G-8, realizado na Alemanha, com presença também dos outros cinco emergentes, ou seja, os que estão a caminho do primeiro time: Brasil, Índia, México, China e África do Sul.</p> <p>O motivo do evento é a inadiável contenção da poluição do planeta, causada pela emissão de gases produzidos, principalmente, pelos oito países mais ricos. Até ontem, nada de novo havia surgido e, portanto, poucas esperanças de uma atitude mais séria e coerente dos países ricos, responsáveis pela produção de 60% do material poluente. Mesmo com a constatação dramática e irreversível do aquecimento global, ameaçador para a vida na Terra, não houve sinais de medidas concretas a respeito.</p> <p>O Brasil participou do encontro na Alemanha com o presidente Lula mas, mesmo sendo o assunto motivador, o clima do planeta não foi tratado com exclusiva prioridade. As desavenças armamentistas entre Estados Unidos e Rússia, os investimentos em países com grande perspectiva de rentabilidade e outros temas ocuparam a atenção dos líderes mundiais. Como se sabe, há mais de dez anos foi redigido o chamado Protocolo de Kyoto (Japão), exatamente sobre a urgente suspensão dos gases</p>	<p>e o mundo vê seus recursos naturais diminuir, assim como suas geleiras derreterem. Os cientistas concluem estudos, os economistas elaboram cálculos sobre as vantagens de se preservar a natureza mas falta a decisão política de quem realmente pode interferir positivamente na solução do problema. Porém, nem tudo é desesperança. Se no plano macro o mundo tem muito a se preocupar, não faltam iniciativas micro, localizadas, mas capazes de gerar crença positiva num belo futuro. Em Francisco Beltrão, desenvolve-se uma ação envolvendo a Prefeitura, Promotoria de Justiça, Sanepar, IAP e outras entidades, empresas e segmentos para realização do Projeto Fundo Azul, objetivando a recuperação de matas ciliares no Rio Marrecas e seus afluentes. Também o Rio Lonqueador está sendo alvo de um trabalho elogiável do curso de Geografia da Unioeste, em parceria com a Unimed. A preservação do rio e suas margens deixam de ser peças publicitárias para acontecer verdadeiramente na prática. Estas e outras ações, pequenas ante a imensidão do planeta, são capazes de gerar não apenas esperança mas também um futuro melhor.</p> <p><b>Jornal de Beltrão, 09 de junho de 2007.</b></p> <p><b>ATIVIDADE</b></p> <p>IDENTIFIQUE:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Local de publicação.</li> <li>Data de publicação.</li> <li>Suporte de circulação.</li> <li>Questão polêmica.</li> <li>Posição da redação do jornal a respeito da polêmica.</li> <li>Argumentos usados pela redação do jornal para justificar sua posição.</li> <li>Objetivo do jornal.</li> </ol>
---	---

Excerto 03 - Atividade para Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

O excerto acima, retirado de uma Sequência Didática para o gênero Editorial, tem como objetivo reconhecer as características do gênero alvo. Percebemos que as questões sobre o contexto imediato são abordadas (local de publicação, data, suporte), além de outras que já apontam para a composição do gênero (questão polêmica, posição da redação, objetivo do jornal e argumentos). Quanto às questões que tematizam o contexto de produção, percebemos que se trata de um exercício de localização de informações, sem que se coloque em pauta o contexto sócio-histórico envolvido na produção de um editorial. Essa prática, de pura seleção de informações, foi muito recorrente em nosso material de análise, sendo vista como equivalente à compreensão do contexto de produção.

Ambos os exemplos apontam para a superficialidade de trabalho com o exemplar do gênero escolhido para análise. Wachowicz (2012) discute a necessidade de que o contexto de produção seja explorado por meio da análise linguística do texto, sendo este também nosso posicionamento. A partir da análise do nosso corpus, percebemos uma espécie de distanciamento do

texto empírico (quando não ocorre a real supressão do exemplar, como no primeiro exemplo) especialmente no momento de trabalhar a situação comunicativa envolvida na produção do texto. Questões de verificação de leitura (*quem escreveu o texto?*, por exemplo) são respondidas de modo mecânico sem que haja um verdadeiro investimento, por parte dos aprendizes, para resolver a atividade. Já as questões amplas e sem direcionamento (*levantamento das principais características de um texto*, por exemplo) são inócuas, uma vez que os alunos não têm condições para resolvê-las. Em ambos os casos, acreditamos que não haja um investimento, por parte do material, em um movimento de Análise Linguística que possibilite a explicitação dos recursos linguísticos efetivamente utilizados para construção da representação da situação comunicativa. Esse trabalho seria, a nosso ver, a efetivação da relação entre texto e gênero, uma vez que, nas marcas deixadas no texto, seria possível reconstruir o contexto de produção.

Ainda tratando do desenvolvimento da capacidade de ação, além da representação das condições de produção envolvidas na interação (produtor, leitor, espaço e tempo) tanto em seu aspecto imediato, quanto social; também temos a construção de uma representação sobre o gênero a ser ensinado/produzido. Retomando a definição de *gênero como instrumento semiótico complexo*<sup>21</sup>, por nós assumida, Schneuwly (2004) apresenta a concepção bifacial de instrumento (artefato e esquemas de utilização), discutindo a problemática dos esquemas de utilização, pois, de acordo com o pesquisador, em Bakhtin, “há uma certa relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero”, conforme citação abaixo:

Essa concepção de imediatez do gênero, de seu determinismo uma vez a escolha efetuada, coloca, pelo menos, o seguinte problema: mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um ‘rico repertório de gênero’, coloca-se, a cada vez, o problema de adaptação do gênero à situação concreta, o que, aliás, o próprio Bakhtin enfatiza. Nada é dito, entretanto, sobre os mecanismos dessa adaptação; nada é dito, para retornarmos a terminologia introduzida acima, sobre os esquemas de utilização. (SCHNEUWLY, 2004, p.27).

De acordo com Schneuwly (idem), portanto, além do artefato em si (no caso do modelo do gênero), é preciso que os usuários disponham dos

---

<sup>21</sup> Retomar o primeiro capítulo da tese quando da definição de gênero como instrumento.

mecanismos de adaptação do gênero à situação comunicativa concreta, sendo que a primeiro esquema de utilização é aquele que “articula o gênero à base de orientação da ação discursiva”, a partir de dois sentidos: o primeiro, no entendimento de que o gênero é escolhido e adaptado a uma determinada situação; e o segundo, a partir da percepção de que uma situação somente pode ser concebida como de um certo tipo quando há disponível um determinado gênero. Se por um lado, “os gêneros prefiguram as ações de linguagem”; por outro, é possível escolher um gênero a partir da ação de linguagem que se pretende.

Em nosso corpus, com muita recorrência, encontramos definições de gêneros, seja de modo explícito, seja em atividades que solicitavam do aluno a construção de um conceito para o gênero a ser ensinado. Abaixo apresentamos dois exemplos para ilustrar nossos dados:

### **Editorial**

O Editorial é um dos gêneros discursivo que circulam nos jornais, expressando o ponto de vista do periódico (seja da empresa jornalística, seja da equipe de redação), a respeito de temas, sobretudo notícias, reportagens, entrevistas ou pesquisas veiculadas em geral, na data anterior. É publicado sem assinatura e “sem a obrigação de se ater a nenhuma imparcialidade ou objetividade”. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/editorial>).

O texto do Editorial em geral é organizado em três blocos: tese (breve resumo do assunto e introdução da opinião a ser defendida), desenvolvimento (apresentação dos argumentos que o jornal defende e contestação dos argumentos a que se opõe) e conclusão (reforço da posição ou opinião adotada pelo jornal).

No Editorial, o profissional encarregado por sua redação é denominado editorialista, sua função é a de se posicionar sobre temas polêmicos, manifestando sua adesão por meio de mecanismos argumentativos próprios do jornalismo.

Excerto 04 - Definição do gênero Editorial - Atividade para Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Para iniciarmos esse trabalho, questionaremos os alunos sobre o que eles conhecem sobre o gênero conto, fazendo as seguintes perguntas:

- Vocês sabem o que significa a palavra conto? Que tal buscarmos no dicionário?
- E textos chamados conto, vocês conhecem? Ou já ouviram falar, ou já leram ou já ouviram alguém contar ou ler um conto?

Excerto 05 - Definição do gênero Conto com auxílio de dicionário - Atividade para Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Ambos os excertos apontam para uma necessidade enraizada na escola de práticas de nomeação e/ou classificação à priori, em um movimento de ensino baseado na dedução, em que a definição é dada antes e comprovada por exemplos depois. Essa prática, a nosso ver, está pautada em uma percepção de gêneros como conteúdo escolar, uma vez que se pauta na classificação e nomeação de entidades ensináveis.

Por fim, apesar de a SD ser um procedimento didático construído a partir de um “problema comunicativo”, poucas foram as Produções que efetivamente estabeleceram, no início do processo, um projeto de dizer a partir de uma situação real de produção. Nesse sentido, Barros (2012) assegura que

O ISD, na sua vertente didática, tem como postulado a articulação de práticas linguageiras a um projeto de comunicação coletivo, concretizado no desenvolvimento do procedimento sequência didática (SD), a partir do qual a turma de aprendizes deve trabalhar sistematicamente para a resolução de um problema de comunicação (de preferência real, ou ficcionalizado pela ação didática). Problema esse que é materializado pela produção / leitura de um gênero de texto. (BARROS, 2012, p.81)

Entendemos, a partir da afirmação de Barros (2012), que o trabalho com gêneros, para além do mero exercício da escrita, estabeleça-se na relação com *querer-dizer*. Nesse sentido, concordamos com a diferenciação feita por Buzen (2006) entre as práticas de “redação” e de “produção de textos” por se pautarem em diferentes concepções de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Nas palavras do autor, “O que está em jogo é uma profunda e atual discussão sobre as situações de produção do texto e seu resultado: escrevemos *na* escola ou *para* a escola?” Podemos afirmar que, de modo geral, o *corpus* analisado propicia a escrita para a escola, uma vez que a solicitação é a de que se produza a “primeira produção”, sem que seja dada,

pelo material qualquer orientação sobre a situação comunicativa envolvida na construção do texto empírico. Geraldi (1986), na clássica coletânea O texto na sala de aula, aponta que, para escrever um texto, seja preciso:

- a) ter o que dizer;
- b) ter razões para dizer o que tem a dizer;
- c) ter para quem dizer o que tem a dizer;
- d) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) escolher estratégias para dizer.(GERALDI,1986, p.160-161)

Retomando o procedimento da SD, a produção do gênero deve se dar como forma de responder a uma pergunta, preferencialmente integrando um projeto de classe. *Qual é o projeto construído com a sala? Os alunos escreverão para quem ler? Onde os textos serão publicados?*, ou seja, se os alunos não tiverem claros os objetivos comunicativos envolvidos na produção daquele texto específico, continuarão a escrever como quem cumpre uma tarefa escolar. Nesse ponto, concordamos com Guimarães e Kersch (2012) quando apontam um certo artificialismo em muitas Sequências Didáticas, sendo necessário integrar a SD aos anseios comunicativos de cada comunidade de estudantes para que a escrita deixe de ser algo meramente protocolar e passe a ser de fato significativa na vida dos aprendizes.

Como forma de ilustrar a questão, gostaríamos de trazer um excerto de outro material tendo o gênero artigo de opinião como alvo:

<p>COLEGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA Ensino Fundamental, Médio e Normal</p> <p>Aluno(a):..... No.....</p> <p>Turma/série:..... <u>Data:...../...../ 2010</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Produção inicial</b></p> <p>Você tomou conhecimento de várias opiniões sobre o assunto discutido nos textos. Agora escreva um texto defendendo o seu ponto de vista a respeito do <b>uso do celular pelos alunos durante as aulas.</b></p> <p>Apresente sua opinião e justifique-a com argumentos consistentes. Não se esqueça do título e não assine nem escreva mensagens no final do texto. A linguagem deve ser adequada, clara e objetiva.</p>
--

Excerto 06 – Proposta de produção de texto - Atividade para Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

É possível perceber pela proposta que a situação comunicativa não é explícita, deixando clara a intenção meramente didática e avaliativa da escrita do texto. A própria terminologia “agora escreva um *texto*”, pode ser lida como “texto escolar”, uma vez que não se solicita a produção do gênero “artigo de opinião”, mas de um “texto”. Essa observação reforça nossa afirmação de que, ao ainda eleger como objeto de ensino o “texto dissertativo-argumentativo”, o material não trabalha realmente com o gênero, em seu aspecto social, mas com aspectos normativos e estruturais do texto (produto final) escrito na escola.

A esse respeito, gostaríamos de retomar Geraldi:

Na escola, o aluno escreve redações, um exercício que, simulando a função da escrita, o prepara para produzir textos quando fora da escola. Conjugam-se para tanto dois aspectos de uma mesma representação: 1) a escola prepara para a vida; 2) a língua está aí, constituída, pronta, à disposição e usá-la é simplesmente apropriar-se do que já está pronto. O ritual escolar é a forma de melhor preparar para a vida e o exercício redacional, o caminho para aprender como se faz para se apropriar da língua escrita. Ora, de um lado nega-se à escrita seu caráter interacional, de outro, nega-se o real em dois diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser o tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua maioria, convivem com adultos que raramente escrevem. Desta contradição, resulta a pergunta óbvia, para que aprender a escrever? A resposta: para ultrapassar os obstáculos construídos pela própria escola. Eis um saber circular. Aprende-se a escrever na escola para a própria escola (GERALDI, 1986, p.24)

É preciso, ainda, contextualizar a proposição dizendo que, antes da proposta em si, há no material diversos fragmentos de textos sobre o tema a ser debatido, uma prática muito recorrente de cursos pré-vestibulares que promovem, a partir de uma coletânea de textos, um debate em sala antes da produção em si. A prática da “escrita na escola para a escola” configura-se, no excerto analisado, pela “pedagogia da exploração temática”, ou seja, conforme Bunzen (2006, p.148) “propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita”. Sob o argumento de que os alunos não escrevem por não terem o que dizer, a escola passou a debater oralmente um tema (com o auxílio de textos de apoio) com vistas à produção de um texto dissertativo-argumentativo, mero produto

escolar.

A presença de aulas voltadas para a exploração temática com o objetivo de que se produza um texto escolar não é novidade. Na verdade, muitas foram as pesquisas que tematizaram sobre a necessidade de que se ensine a produzir textos e não redações nas escolas, constituindo uma espécie de senso comum entre os estudiosos da área. Contudo, apesar disso, o que percebemos em muitas das Produções analisadas é a manutenção da prática agora com uma “roupagem interacional”, apontando para uma carência de entendimento do que seja, de fato, o trabalho didático com gêneros textuais.

Como forma de construirmos um desenho geral de nosso corpus, podemos dizer que as atividades cujo foco era o desenvolvimento das Capacidades de ação, de modo a auxiliar os estudantes a construírem uma representação do contexto de produção, estão pautadas em uma concepção estrutural de gênero, visto como espécie de “moldes” de textos. Nesse sentido, podemos demarcar três grandes características envolvendo o desenvolvimento dessa capacidade. A primeira, é a presença de atividades relacionadas à exploração do contexto imediato de produção, com a seleção de informações como o nome do autor, a data e o local de publicação do texto, o suporte do gênero. A segunda, com relação à construção de uma representação do próprio gênero, é uma predominância de atividades que elegem o gênero como conteúdo a ser ensinado, especialmente, a partir de uma definição mais ampla, geralmente com foco na estrutura composicional do gênero, sem que o campo de atividade em que o gênero é produzido seja levado em consideração, reflexo de uma metodologia de ensino que parte da definição para os exemplos. Por fim, a prática de escrita artificializada, isto é, sem qualquer relação prévia com um problema de comunicação que se pretenda resolver por meio da produção textual.

### 3.3.2 Capacidade discursiva – organização textual

Na seção anterior, demonstramos algumas recorrências encontradas em nosso corpus em relação ao desenvolvimento das Capacidades de ação. Seguimos nossa explanação, apresentando as linhas gerais do corpus, discutindo agora as atividades relacionadas às Capacidades discursivas, ou

seja, atividades cuja finalidade é a de auxiliar o aprendiz a refletir sobre os processos de organização do texto vistos como reflexos da ação comunicativa que se pretende desempenhar com o gênero em questão.

Em nosso *corpus*, de maneira geral, percebemos um predomínio de atividades preocupadas em tematizar a estrutura textual como um ente em si, isto é, proposições cujo objetivo era o de prescrever planos cristalizados de textos, seja a partir de uma abordagem mais “tradicional” de ensino de redação, com forte influência do ensino de tipologias textuais; seja a partir de um trabalho com gêneros entendidos como “formas” de textos, com a descrição, isolada do contexto de produção, das características formais próprias de um dado gênero. Vejamos um exemplo:

Granatic, em sua obra “ *Técnicas básicas de redação*”(1995, p. 76-85), apresenta a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. Nela encontramos três partes distintas:

1. **Introdução:** apresentação do assunto e dos argumentos de forma bem resumida, sintética. E nessa parte que traçamos o perfil do nosso texto.
2. **Desenvolvimento:** explicitação dos argumentos que justificam o ponto de vista defendido. É a parte do texto em que se discute o assunto amparado pela argumentação. Explica-se, discute-se com o objetivo de comprovar as afirmações feitas.
3. **Conclusão:** nessa parte, o texto deve ser concluído, fechado, apresentando solução para o problema, questionamentos ou sugestões. Um bom texto dissertativo – argumentativo deve contemplar os seguintes itens:
  1. o **desenvolvimento** satisfatório do tema proposto;
  2. o uso da **linguagem padrão** da língua;
  3. **clareza, objetividade e consistência** dos argumentos;
  4. proposta de **resolução do problema** ;
  5. **posicionamento do autor** como cidadão crítico e participativo;
  6. **fidelidade ao tema** proposto;
  7. **atendimento ao** tipo de **leitor** a quem o texto é dirigido.

Os itens acima relacionados serão indicados no texto em análise.  
Espera-se que essa atividade seja finalizada em uma aula.

Excerto 07 - Atividade para Capacidade discursiva. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

O excerto acima, integrante da etapa de *Apresentação da situação* de uma Sequência didática para o gênero artigo de opinião, ilustra uma atividade elaborada a partir do ensino tradicional da “redação escolar”, já que o foco está na cristalizada tipologia do texto dissertativo - introdução, desenvolvimento e conclusão. Costa (2010), ao analisar produções textuais efetuadas em ambiente virtual, constata que, apesar de os textos serem produzidos *on line*, o que se percebe é a continuidade de uma concepção tradicional, calcada na produção da dissertação escolar, apesar da aparente inovação provocada pelo uso do computador e da internet. Traçando um paralelo, também podemos

perceber uma aparente inovação quando do uso das Sequências Didáticas, embora a prática escolar esteja ainda calcada na tradição tipológica, uma vez que a parte dedicada à reflexão sobre a forma de planificação dos textos está reduzida a uma explanação das regras relacionadas à produção da dissertação escolar.

Além de um retorno aos esquemas publicados nos “manuais de redação”, também encontramos de modo recorrente em nosso corpus a prática de descrever as características dos gêneros como se fossem imutáveis, verdadeiros moldes para a produção textual, sem que as razões para que aquela conformação ocorresse fosse questionada. O excerto abaixo, retirado de uma SD para o gênero *Lenda*, apresenta essa característica:

O gênero lenda tem sua tipologia textual voltada para a narrativa. Assim, consideramos a estrutura abaixo para análise da lenda nas Sequências Didáticas:

- ✚ *Situação inicial*: construção do cenário, apresentação das personagens, lugar, situação.
- ✚ *Conflito*: a personagem enfrenta obstáculos, há tentativa de solução do problema.
- ✚ *Climax*: personagem enfrenta o momento mais difícil da situação.
- ✚ *Desfecho*: resolução recai na transformação da situação vivida.
- ✚ *Características*: mostra a sabedoria de um povo, explicando fenômenos do mundo. É o sobrenatural X realidade.
- ✚ *Tempo*: situa o leitor em um tempo distante, o momento histórico do povo que a criou: Idade Média, Antiguidade, no começo do mundo, há muito tempo atrás.
- ✚ *Espaço*: lugar da origem da lenda, pode ser na tribo, na mata e outros.
- ✚ *Personagens*: seres humanos, heróis, seres míticos, indígenas.

Excerto 08 - Atividade para Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

O “tratamento” dado ao gênero é também estrutural, uma vez que as condições de produção se perdem em prol de uma descrição das características do gênero. Nesse sentido, Baltar *et al.* (2005, p.170-171) chamam atenção para o perigo da gramaticalização dos gêneros “Procuramos alertar para a inadequação do trabalho com o texto como um fim em si mesmo; prática descritivista ou prescritivista que poderia resultar em uma gramaticalização dos gêneros textuais”. É justamente essa postura

“descritivista” e “prescritivista” que temos encontrado de forma recorrente em nosso corpus. Baltar (2005) trata da questão da gramaticalização dos gêneros, para fins didáticos, mas Bakhtin já chamava atenção para o perigo do formalismo, na investigação linguística, sem a consideração da natureza dialógica dos enunciados:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 2010 [1950], p. 265.

### 3.3.3 Capacidade linguístico-discursiva

Por fim, trataremos das recorrências encontradas em atividades que se dedicam ao desenvolvimento das Capacidades linguísticos-discursivas. Antes de iniciarmos, contudo, é preciso reforçar, conforme alertamos durante toda a tese, que a divisão em capacidades é importante para o movimento de análise, mas que ela pode ocasionar a falsa concepção de que existe, no texto, algo que não seja linguístico. O que desejamos reafirmar, de antemão, é que um ensino de língua portuguesa que deseje se realizar na relação entre texto e gênero deve, necessariamente, olhar para a materialidade linguística como pista para as condições de produção, isto é, o linguístico não pode ser visto de modo autônomo, já que as escolhas linguísticas, o modo de materializar a vontade enunciativa, partem sempre da situação comunicativa envolvida.

Seguindo as aproximações teóricas para a tríade bakhtiniana “tema – composição – estilo”, Wachowicz (2012) discute a noção de estilo a partir da dicotomia *social versus individual*, apresentando as propostas de Possenti (1988, 2002) e de Discini (2003) como formas intermediárias de entendimento. De acordo com a pesquisadora:

O tratamento do estilo concentra-se em dois pólos nocionalmente

opostos, que podem ser fundamentados historicamente: de um lado, há a concepção lugar-comum, de base romântica, de que o *estilo é um ato individual*; de outro lado, há a concepção de base marxista, na qual se filia Bakhtin, que defende o *estilo como um ato subordinado a uma tendência geral, socialmente construída* – nomeadamente, gênero. Logo a tensão está no foco sobre o lócus do estilo: *ou é individual, ou é social*. No meio do caminho, e como resultado contemporâneo dessa oposição, temos hoje propostas em que se pesam as duas acepções: o estilo pode ser também um efeito de individuação, resultado de uma escolha orientada por uma totalidade de discursos (Discini, 2003). (WACHOWICZ, 2012, p.126 – grifos nossos)

Como forma de dar continuidade às nossas considerações, deixaremos as ponderações sobre o entendimento polarizado de *estilo* (individual e social) e partiremos para a exploração das posições intermediárias de entendimento a partir de Discini (2003) e Possenti (1988; 2002).

Marques, Brunelli e Possenti (1998) postulam, nos quadros da Análise do Discurso, a existência de um sujeito que manobra dentro das possibilidades da língua. Em suas palavras,

Sujeitos que realizam operações e em textos que apresentam novidades, sem que isso signifique postular sujeitos que sabem tudo, que estão acima dos gêneros e da história, e textos que nada tenham a ver com outros textos. Enfim, pensamos que é possível conceber sujeitos trabalhando, e trabalho que deixa marcas nos textos (assim como outros trabalhadores deixam suas marcas nos objetos que produzem, especialmente se buscam efeito estético.) (MARQUES; BRUNELLI; POSSENTI, 1998, p.129)

Sob essa perspectiva, Possenti instaura, a partir da figura do sujeito que promove manobras, um ponto de mediação entre o sujeito romântico, individual, plenamente consciente e inspirado e o sujeito completamente assujeitado e atravessado apregrado pela primeira fase da AD francesa. De acordo com Costa (2013, p.152), para Possenti, “o estilo do discurso é resultado do trabalho do autor, que faz escolhas entre os recursos disponíveis na língua para obter determinado efeito de sentido”. Outra posição intermediária no entendimento da noção de estilo é proposta por Discini (2003) a partir da recuperação da noção retórica de *ethos*. Nas palavras de Wachowicz, 2012, p.132:

O sujeito individual que produz estilo é para a autora um produto do próprio texto; e a motivação social engendra-se numa conta entre outros vários textos – de um autor, de um gênero, de um veículo de comunicação ou de qualquer outro conjunto de textos nomeados

como unidade.

Nessa posição, falar em estilo é reconhecer as marcas linguísticas recorrentes que projetam (de um autor, de uma época, de um veículo de comunicação) uma imagem de enunciador. Importante a afirmação de Wachowicz (2012, p.133) quando diz que, a partir da noção de ethos discursivo, a oposição entre sujeito (indivíduo) e condições de produção (social) deixa de ter importância, uma vez que “o estilo está no discurso, projetado por ele, depreensível dele.”

Costa (2013), também analisando as relações entre estilo e gênero, propõe que a questão deva ser analisada a partir de três níveis. O primeiro tem como objeto o estilo do gênero, ou seja, a perspectiva bakhtiniana de dimensão social do estilo, já que “a associação entre as formas linguísticas e os gêneros é resultado de uma elaboração histórica e social, sempre em relação estreita com contextos discursivos específicos.”

O segundo nível observa as escolhas linguísticas feitas pelo enunciador, com vistas à produção de um efeito de sentido. Semelhante ao posicionamento de Possenti, “o estilo individual resulta de escolhas a partir de um leque de possibilidades” (COSTA, 2013, p.152), embora a autora ressalte que as escolhas são sempre balizadas pelo gênero e pelos usos linguísticos consolidados. O terceiro e último nível, de acordo com COSTA (2013), é aquele que, a partir de um agrupamento de textos, permite a identificação do estilo de um autor, um veículo de mídia, uma época. “Nesse caso, o estilo é identificado com a imagem projetada discursivamente pelo autor, ou seja, com seu ethos”.

Apesar dos níveis acima terem sido propostos para a análise do estilo em gêneros diversos, acreditamos que seu uso possa ser expandido para as questões do ensino, especialmente com vistas à produção de atividades que desenvolvam as capacidades linguístico-discursivas dos aprendizes. É preciso que esse procedimento de observação do estilo esteja presente no momento de modelização do gênero para que o professor possa perceber quais os recursos linguísticos são recorrentes e quais as estratégias de manobra empregadas pelos produtores textuais.

Nessa seção, que se propõe a trazer um panorama geral do corpus, não será possível analisar cada um dos gêneros encontrados para proceder a uma

modelização de forma a refletir sobre os elementos linguísticos que compõem o “ethos” do gênero. Esse processo descritivo faremos, posteriormente, quando apresentarmos a análise aprofundada de um exemplar do corpus. De modo geral, encontramos em nosso corpus de análise, um trabalho com os recursos linguísticos ainda muito relacionados ao estudo da gramática normativa efetuado nas escolas. Vejamos o excerto abaixo:

- 1) No título “A vacina ainda não pegou”. As palavras “ainda” e “pegou” transmitem idéia de:  
( ) possibilidade    ( ) lugar    ( ) tempo    ( ) qualidade.
- 2) As mesmas palavras mostram que o fato ( ) já ocorreu ou ( ) vai ocorrer.
- 3) Encontre no texto palavras acentuadas pela mesma razão que as palavras “Público” e “ministério”.
- 4) No 4º parágrafo, a palavra “dessa” refere-se a que palavra dita anteriormente?
- 5) Procure no dicionário significados para as palavras “vírus, bactéria e fungos”.
- 6) Qual o significado da sigla ANVISA.
- 7) No final do 2º parágrafo, a frase “Aqui o percentual ainda é de 15,17%” a palavra “aqui” está substituindo que palavra no texto?
- 8) Observe o uso de vírgulas após as expressões “ Até a semana passada”, ...” Nos Estados Unidos,” ...”Na segunda semana de abril,” ... “desde o início do ano,” ...” no inverno de 2009,” ... que sentido indicam estas expressões?
- 9) Na nova ortografia algumas palavras passaram a ser usadas sem hífen. Justifique porque a palavra público-alvo continua a ser usada com hífen? Pesquise.

Excerto 09 - Atividade para Capacidade linguístico-discursiva. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

No fragmento acima, originário de uma SD para o gênero *notícia*, em uma seção denominada *Análise linguística*, é possível perceber que as atividades são, em sua grande maioria, desprovidas do objetivo de levar o aluno a refletir sobre a materialidade linguística em sua relação com um querer-dizer próprio do gênero. Percebemos, assim, questões atreladas a uma tradição de ensino de língua portuguesa cujo princípio é o de observar alguns elementos aleatórios da língua, em nosso exemplo, questões de ortografia, de pontuação, de acentuação. Também encontramos com alguma recorrência

atividades como a indicada em (7), cujo objetivo é o de observar as cadeias referenciais dos textos sem que as intenções comunicativas sejam abordadas, sendo apenas um exercício de percepção dos movimentos de retomadas nos textos.

Mesmo correndo o risco de generalização, já que estamos trazendo apenas um fragmento, observamos como o trabalho com a língua pode, mesmo sob o rótulo de SD, reduzir-se a um trabalho descontextualizado. O primeiro exercício, por exemplo, tematiza o título de uma notícia sobre o fato de, em 2010, a vacinação contra a Gripe A (H1N1) não ter atingido os índices esperados. A questão aborda a possibilidade expressa pelo operador “ainda”, mas não explora a ambiguidade provocada pela expressão “a vacina ainda não pegou”, tendo o verbo “pegar” sido escolhido, em prol de um projeto de dizer, que possibilitasse múltiplas leituras. O material não proporciona a reflexão e um dado interessante de linguagem passa sem ser notado, ao menos pelo material.

Contudo, apesar de o modo mais recorrente de trabalho com a língua ser o descrito acima, gostaríamos de ressaltar que encontramos alguns exemplares de trabalho contextualizado com a língua, de forma que o “ethos” do gênero fosse analisado em exemplares de textos por meio de atividades didáticas. Esse fato demonstra, a nosso ver, uma gradação no entendimento do trabalho com os gêneros em sua relação com a materialidade linguística, fato que corrobora a importância de programas de formação continuada para que os professores que atuam na Educação Básica possam ser auxiliados na tarefa de compreender as concepções que decorrem de documentos oficiais como os PCNs e as DCELP. Nesse sentido, ilustramos com o seguinte fragmento:

d) Leia a primeira estrofe:

Simpatia - é o sentimento  
Que nasce num só momento,  
Sincero, no coração;  
São dois olhares acesos  
Bem juntos, unidos, presos  
Numa mágica atração.

- Quais são os adjetivos empregados? A que palavras (substantivos) estão relacionadas?

e) No verso “Bem juntos, unidos, presos”, qual seria o efeito de sentido em usar dois adjetivos sinônimos como unidos, presos?

f) Nos versos:

“Bem juntos, unidos, presos”

“São duas almas bem gêmeas”

“Duas líras semelhantes,”

“Ou dois poemas iguais.”

Você é capaz de identificar uma relação de sentido nos adjetivos: ‘unidos’, ‘presos’, ‘gêmeas’, ‘semelhantes’ e ‘iguais’?

Excerto 10 - Atividade para Capacidade linguístico-discursiva. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

As atividades acima propostas foram retiradas de uma SD para o gênero *Poema* e, embora as observações fiquem um pouco comprometidas pela ausência dos textos para os quais os exercícios foram propostos, nós a trouxemos para nossa apresentação por entendermos ser um exemplo concreto de trabalho didático efetuado na relação entre o “ethos” do gênero e os recursos linguísticos que materializam um dado efeito de sentido em um texto empírico. Os adjetivos, geralmente ensinados a partir de um conceito e posterior exercício de classificação, são observados, no poema, como elementos essenciais para a construção comunicativa do gênero, configurando um trabalho com a língua em função de uma atividade comunicativa.

Nosso intuito, com essa apresentação geral do corpus, foi a de apresentarmos as maiores recorrências por nós encontradas em relação à configuração das atividades construídas para desenvolvimento das Capacidades de linguagem. Contudo, como nosso grande objetivo é perceber possibilidades de, no procedimento Sequência Didática, estabelecer a relação entre gênero e texto empírico, não nos seria possível realizar uma análise pormenorizada de cada uma de nossas Produções Didático-pedagógicas, já que esse empreendimento envolveria um levantamento das dimensões

ensináveis de cada gênero e suas formas de concretização por meio das atividades didáticas. Assim, optamos por realizar uma análise qualitativa de um de nossos exemplares como forma de observarmos, no detalhe, as atividades propostas, de modo a percebermos em que medida os recursos linguísticos materializados nos textos empíricos são entendidos como reflexos da situação comunicativa em que foram produzidos.

## 4 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: APRESENTAÇÃO GERAL DO EXEMPLAR E DESCRIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, objetivamos apresentar o exemplar selecionado para ser analisado de modo qualitativo, bem como expor os critérios para sua escolha. Faremos também a exposição de uma descrição do gênero artigo de opinião, base da qual partiremos para observar, nos próximos capítulos, o modo de construção da relação entre texto e gênero para desenvolvimento das capacidades de linguagem.

### 4.1 VISÃO GERAL DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA “O ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR”

A Produção Didático-pedagógica<sup>22</sup> analisada foi desenvolvida na cidade de Curitiba, tendo a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) como instituição de orientação. A orientadora do material é professora da referida instituição e possui pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina, atuando especialmente nas áreas de linguística textual, gêneros e tipologia textual, leitura e produção de textos e ensino. Já a Professora-PDE possui mestrado pela UTFPR, atuando, a época da produção do material, como coordenadora da área de Língua Portuguesa na SEED. Pelas informações obtidas por meio da *Plataforma Lattes*, é possível percebermos que ambas as professoras têm experiência com o ensino de Língua Portuguesa, fato que consideramos importante para entender a gênese do material apresentado.

Para a seleção do exemplar que será detalhadamente analisado, elegemos alguns critérios:

- Recorrência do gênero artigo de opinião: em nosso levantamento estatístico, percebemos que o gênero mais selecionado nas

---

<sup>22</sup> Optamos por manter os nomes dos Professores-PDE em sigilo. Por esse motivo, quando formos citar as produções analisadas, utilizaremos apenas as referências dos cadernos pedagógicos, de acordo com o portal da SEED/PR.

Produções Didático-pedagógicas era o “artigo de opinião”. Assim, a representatividade do gênero alvo foi um de nossos critérios;

- Apresentação de atividades relacionadas às três Capacidades de linguagem: selecionamos um exemplar do corpus que apresentasse atividades para desenvolvimento dos três tipos de Capacidades de linguagem por entendermos ser esse o objetivo do trabalho com SD;
- Promoção da relação entre texto empírico e gênero: com o fim de observarmos a relação entre a unidade e o objeto de ensino, objetivo dessa pesquisa, o estabelecimento dessa relação, por meio das atividades, foi um dos critérios utilizados para seleção.

O material didático, intitulado “O artigo de opinião no contexto escolar”, está organizado a partir dos seguintes subtópicos: *apresentação*, *unidade didático-pedagógica*, *referências bibliográficas* e *notas de final*. Para que se tenha uma visão global do material, descreveremos, brevemente, cada uma das partes.

- Apresentação: em formato de “carta ao professor”, temos a apresentação do referencial teórico-metodológico adotado, do gênero a ser ensinado, das partes constituintes da Unidade Didático-pedagógica e do objetivo didático do material.
- Unidade didático-pedagógica: trata-se do material didático em si. Construído a partir dos seguintes blocos: *Como nascem os artigos de opinião?*, *Onde são publicados os artigos de opinião*, *Análise dos elementos que compõem o artigo de opinião* e *Proposta de produção escrita e avaliação*.
- Referências bibliográficas: listagem das obras de referência consultadas para produção do material, com predominância de textos filiados ao ISD, à Linguística Textual, além dos documentos oficiais que regem a educação básica (DCELP, PCNs).
- Notas de final: notas explicativas direcionadas ao professor como forma de garantir ao leitor o acesso a conceitos teóricos que, porventura, não fossem conhecidos.

Para facilitar a compreensão total da Produção Didático-pedagógica, faremos sua apresentação em dois blocos: a) *elementos externos à sequência didática*, constituída das partes apresentação, referências bibliográficas e notas de final; b) *sequência didática propriamente dita*, a unidade didático-pedagógica, sendo que a segunda parte (sequência didática propriamente dita) será analisada minuciosamente, em capítulos específicos, a partir das capacidades de linguagens.

#### 4.2 ELEMENTOS EXTERNOS À SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Durante a formação continuada proposta pelo PDE/PR, três produções são efetuadas pelos Professores PDE: o *Projeto de Intervenção*, a *Produção Didático-pedagógica* e o *Artigo final*<sup>23</sup>. As Produções Didático-pedagógicas do PDE/PR, alvo dessa pesquisa, podem ser construídas de diversos modos, sendo a adoção da SD uma dessas maneiras. Contudo, como o material é destinado aos demais professores da rede, pode apresentar, além da Sequência Didática, outras porções de texto destinadas à orientação, conforme apontamos na seção de metodologia quando afirmamos a dupla interlocução dos materiais didáticos produzidos no âmbito do programa (outros professores e alunos). Assim, quando tratarmos do material didático como um todo, tal como temos acesso no *Portal Dia a dia educação*, utilizaremos a nomenclatura Produção Didático-pedagógica. Já quando estivermos tratando especialmente da porção voltada ao procedimento didático para ensino do gênero artigo de opinião, usaremos a expressão Sequência Didática (SD).

Em nosso corpus, de modo geral, a maioria dos exemplares contava com uma apresentação do material (embora nem sempre o interlocutor estivesse explícito) além da Sequência Didática em si. Já as notas explicativas ou partes teóricas para subsídio de outros professores não foram tão frequentes, embora também estivessem presentes em muitas produções. Observemos, então as porções chamadas de *Apresentação*, *Referências* e *Notas explicativas*, constantes da Produção Didático-pedagógica analisada:

---

<sup>23</sup> Para mais detalhes, voltar ao capítulo três dessa tese, quando da apresentação do Programa PDE/PR.

#### 4.2.1 Apresentação

Esta parte do material, conforme apontamos acima, tem por objetivo apresentar o material didático a outros professores que tivessem acesso à produção por meio do portal *Dia a dia educação*, seguindo uma prática recorrente em versões de livros didáticos destinadas aos docentes, estabelecendo, assim, um diálogo com outros professores. Nessa produção, encontramos, assim, uma delimitação clara de seu interlocutor, não ficando dúvidas sobre para quem as orientações são dirigidas, conforme podemos ver no trecho abaixo:

Caros professores, convido vocês a conhecerem esta Unidade Didática que foi elaborada com o intuito de subsidiar teórico-metodologicamente o ensino e a aprendizagem do gênero artigo de opinião no contexto escolar. A princípio, o material foi pensado, especialmente, para nas turmas de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, pode-se afirmar que, com as devidas adequações, também poderá ser implementado no ensino regular.

Excerto 11 - Carta de apresentação do material selecionado para análise qualitativa. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Além da delimitação do interlocutor do material, temos no trecho acima a explicitação do objetivo da Unidade Didática: “subsidiar teórico-metodologicamente o ensino e a aprendizagem do gênero artigo de opinião no contexto escolar”. Percebemos, a partir do trecho transcrito que, para além dos procedimentos metodológicos (como fazer), o material se propõe a subsidiar seu leitor (professores da educação básica) com recursos teóricos pertinentes a sua aplicação, fato que consideramos importante, uma vez que possibilita aos professores não atingidos diretamente pelo PDE uma formação mais consistente, para além da mera reprodução/aplicação das atividades propostas.

Outra questão que também nos parece ser essencial é a assunção, por parte do Professor-PDE, de que os gêneros ensinados na escola são, necessariamente, didatizados, não bastando para a aprendizagem a mera exposição a uma gama de textos de diferentes gêneros. A proposta de ensino

do gênero “artigo de opinião” situando sua circulação (contexto escolar) demonstra, a nosso ver, um amadurecimento teórico, já que percebe a importância do trabalho com gêneros textuais, mas entende que o ambiente escolar de produção é simulado.

Na sequência, a seção *Apresentação* explicita sua orientação teórica, deixando clara sua filiação ao procedimento da Sequência Didática, além de esclarecer a dinâmica de construção das atividades: análise de exemplares do gênero de modo a garantir que o aluno produza seu próprio texto. Vejamos o seguinte trecho:

O ponto de partida é o mesmo de chegada, isto é, da análise de um *corpus* de referência desse gênero, espera-se que o estudante tenha condições de produzir o seu próprio texto. Propõe-se que a partir da instigação de uma notícia que gera como resposta o artigo de opinião, sejam produzidos outros artigos no contexto escolar, em decorrência de atividades sistematicamente organizadas com a finalidade de ajudar o estudante a dominar esse gênero e, conseqüentemente, produzir a escrita de acordo com a situação comunicativa solicitada. É importante destacar que não foi possível publicar alguns textos na íntegra, tendo em vista que o jornal não autorizou numa cessão gratuita de direitos autorais para publicação, por isso indico os links para acesso na internet.

Excerto 12 - Carta de apresentação do material selecionado para análise qualitativa. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

No trecho acima, consideramos essencial o entendimento de que, para dominar o gênero artigo de opinião, é preciso que o professor construa atividades de análise de exemplares do gênero alvo. Essa concepção nos é central, uma vez que elimina a estéril divisão entre atividades de leitura, produção e análise, em favor do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

#### 4.2.2 Referências bibliográficas

Ao observarmos as obras consultadas para a produção do material, encontramos obras pertencentes ao *Interacionismo Sociodiscursivo* (Bronckart, Dolz, Schneuwly, Machado, Cristovão, etc.); ao *Estudos Bakhtinianos* (Bakthin, Faraco, Rojo, Rodrigues, Kleiman, etc.); à *Linguística Textual* (Koch, Adam, Mascuschi, Bonini, Costa, etc.); ao *Ensino de Língua Portuguesa* (Antunes,

Silva, Brasil, etc.), entre outros como Ducrot e Foucault. Pelas referências apresentadas, consideramos que a Sequência Didática foi construída sob bases teóricas que promovem a articulação entre gênero e texto, já que teorias complementares são acessadas.

#### 4.2.3 Notas de final

As notas de final são explicações teóricas, geralmente a partir de transcrições de trechos de obras de referência. Elas aparecem de modo a subsidiar o trabalho do professor que queira replicar o material, já que aparecem como “links explicativos”. Apesar de as notas aparecem graficamente separadas na Sequência Didática, optamos por, no momento de discutir as atividades, trazer as notas de final como forma de nos auxiliar nas análises.

### 4.3 UNIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Dividida em quatro blocos, a Unidade didático-pedagógica está estruturada em torno do gênero “artigo de opinião”. Apesar de o material não utilizar a terminologia da SD (apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final), é possível perceber todas essas etapas, uma vez que a proposta do procedimento é utilizada. Com objetivo de garantir uma visão global do material, faremos uma breve descrição de cada um dos blocos:

Bloco	Objetivo didático	Capacidade de linguagem	Etapa da SD
Como nascem os artigos de opinião?	Comparação entre dois artigos de opinião que versam sobre a mesma temática, mas com pontos de vista opostos;	Capacidade de ação; Capacidade discursiva.	Apresentação da situação
	Definição de artigo de opinião;	Capacidade de ação.	
	Encaminhamento primeira produção.	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-	Primeira produção

		discursiva.	
Onde são publicados os artigos de opinião?	Apresentação dos diferentes suportes de publicação do gênero.	Capacidade de ação.	Apresentação da situação
Análise dos elementos que compõem o gênero artigo de opinião	Proposta de atividades para análise de três artigos de opinião a partir dos critérios: <i>contexto de produção, estrutura do artigo de opinião, aspectos discursivos, recursos lingüísticos;</i>	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	Módulos
	Produção coletiva de texto	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	
	Produção escrita de panfleto	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	
Avaliação: contabilizando as aquisições da escrita	Produção de dois artigos de opinião	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	Produção Final

Quadro 09 - Visão geral da sequência didática analisada. Fonte: dados da pesquisa.

Pelo quadro acima é possível observar que as mesmas Capacidades de linguagem são abordadas em diversos momentos. Por essa razão, optamos por organizar a apresentação das atividades em relação à Capacidade de linguagem a ser desenvolvida, marcando também a que momento da SD aquela determinada atividade pertence. Inicialmente, havíamos projetado realizar a análise tendo as etapas da SD como critério de organização dos dados. Contudo, pela repetição das capacidades em diversos momentos, optamos por organizar os dados a partir das capacidades, procedimento que realizaremos nos capítulos subsequentes desta tese.

Antes de iniciarmos a análise, contudo, é preciso construir um parâmetro de análise, ou seja, precisamos realizar um levantamento do que seria “ensinável” do gênero artigo opinião para podermos perceber de que modo esses elementos são transformados em atividades relacionadas aos textos

empíricos. Passaremos, então, à descrição do gênero artigo de opinião, por entendermos esse artefato didático como parâmetro essencial para a realização da posterior análise.

#### 4.4 DESCRIÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

A partir do exposto acima, iniciamos a explicitação de algumas escolhas didáticas: o objeto de ensino selecionado para ser tematizado pela SD é o *artigo de opinião* e, a partir do grupamento proposto por Dolz e Schneuwly (2004a), temos a seguinte delimitação:

Artigo de opinião	
Domínio social de comunicação – finalidade social legada ao ensino	Discussão de problemas sociais controversos
Aspecto tipológico – distinção tipológica	Argumentar
Capacidade de linguagem dominante – aptidão requerida do aprendiz	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição

Quadro 10 – Características do gênero artigo de opinião. Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004a.

Após a delimitação do objeto de ensino (primeira etapa), a próxima etapa seria a construção, pelo Professor-PDE e seu Orientador-PDE, de um modelo didático do gênero artigo de opinião, ou seja, a realização de um “estudo do conjunto de elementos que descrevem o gênero em seus aspectos contextuais, sócio-históricos e estruturais” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p.72). Essa etapa de modelização é essencial, pois, conforme já apontamos anteriormente, a escolha daquilo que será contemplado na SD passa necessariamente pelo levantamento das dimensões ensináveis do gênero, além de ser uma ferramenta para a análise da produção dos alunos a partir das práticas de linguagem. Retomamos a importância desse momento corroborando as palavras de Barros, 2012, p.154, “caso esse processo (modelização didática) seja negligenciado, corre-se o risco de o professor avaliar o texto do aluno com base em critérios gramaticais ou estruturais”.

No material analisado, nós não encontramos o Modelo Didático de Gênero (MDG) explicitado, fato bem recorrente em nosso corpus. Imaginamos que a presença de tal artefato serviria de baliza para a análise da SD, mas,

diante de sua ausência, precisamos recorrer a outra estratégia para obtenção de parâmetros, uma vez que precisávamos, de antemão, de um rol das características ensináveis do gênero, bem como de informações concretas sobre as dificuldades dos alunos para os quais aquela SD foi construída.

Decidimos então por realizar uma descrição do gênero artigo de opinião como forma de obtermos informações sobre o gênero a ser ensinado. Não se trata, portanto, de um MDG, mas de uma pesquisa sobre o gênero alvo de modo que pudéssemos levantar algumas características para observarmos o modo como a SD ensinou o conteúdo. Para nos auxiliar nessa tarefa, partimos de uma proposta feita por Gonçalves e Ferraz (2014) para o gênero artigo de opinião. Convém explicar que a proposta feita pelos pesquisadores é um Modelo Didático produzido no interior do projeto de pesquisa intitulado “A didatização do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seus desmembramentos: relatos de práticas pedagógicas com gêneros textuais e sequências didáticas após formação de professores”, cuja dinâmica envolvia todas as etapas de produção e de aplicação de uma SD para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual de Dourados – MS. Partiremos da proposta de modo a realizarmos uma descrição do gênero artigo de opinião.

MODELO DIDÁTICO PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM		
AÇÃO	DISCURSIVA	LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enunciador: articulista;</li> <li>• Interlocutores: público leitor do blog da escola (jovens);</li> <li>• Objetivo: convencer o leitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discorre sobre um tema;</li> <li>• Contextualização;</li> <li>• Premissa;</li> <li>• Argumentos;</li> <li>• Contra-argumentos;</li> <li>• Argumentos que refutam a posição contrária;</li> <li>• Retomada da posição assumida;</li> <li>• Possibilidades de negociação;</li> <li>• Conclusão;</li> <li>• Pertence ao mundo do argumentar;</li> <li>• Predomina discurso teórico;</li> <li>• Composição: sequências argumentativas e explicativas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomadas anafóricas;</li> <li>• Os artigos são mobilizados para generalizar ou especificar um elemento;</li> <li>• Verbos predominantemente no presente;</li> <li>• Utiliza conectivos;</li> <li>• Há a mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivo, e direto, marcado por aspas;</li> <li>• Privilegia a norma culta;</li> <li>• Pontuação;</li> <li>• Uso de aspas para destacar palavras;</li> <li>• Ortografia.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência descritiva para situar o leitor sobre o fato gerador de polêmica;</li> <li>• Tem título;</li> <li>• Texto em prosa, assinado, extensão de uma lauda, atemporal;</li> <li>• Prima pela clareza e concisão;</li> <li>• Discursivamente ideológico: tom objetivo e de poder</li> </ul>	
--	--	--

Quadro 11 - Modelo didático do gênero artigo de opinião. Fonte: GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p.76.

Conforme explicitamos acima, partiremos das dimensões ensináveis acima relacionadas, apresentando algumas alterações, especialmente na sistematização dos elementos com o objetivo de que fiquem mais claros os diferentes estatutos de elementos elencados. Nossas considerações foram feitas, especialmente, a partir das leituras teóricas realizadas no sentido de entendermos quais objetivos didáticos estão envolvidos em cada uma das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.

Primeiramente, gostaríamos de, nas atividades relacionadas à *Capacidade de ação*, deixar mais claro o posicionamento social dos interlocutores, uma vez que, para além dos participantes físicos, é preciso enfatizar o papel socialmente assumido por cada um dos interactantes. Esse ponto é importante, pois, socialmente, articulistas (produtores de artigos de opinião) são pessoas com autoridade reconhecida em seus meios de atuação profissional, sendo esse fato, inclusive, essencial para que o convencimento do leitor aconteça. No caso do artigo produzido na escola, embora os aprendizes não tenham destaque como autoridades, é preciso explicitar a necessidade de o aluno se perceber, mesmo que em uma simulação, como uma autoridade no assunto tratado, sendo necessária, como consequência, muita pesquisa sobre o tema a ser abordado.

Quanto ao objetivo estipulado - *Convencer o leitor* -, nós o consideramos muito geral, já que serviria a todos os gêneros pertencentes à *ordem do argumentar*, ou seja, além do *artigo de opinião*, outros gêneros como *carta do leitor*, *editorial*, *ensaio*, *resenha* também teriam como objetivo o convencimento do leitor. A questão é: qual a particularidade do artigo de opinião do ponto de

vista do agir comunicativo? De acordo com Brakling (2000):

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação *a favor de uma posição* assumida pelo produtor e de *refutação de possíveis posições divergentes*. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. [...] Nessa perspectiva, acreditamos que se trata de um gênero no qual a *dialogicidade* e a *alteridade* se evidenciam no processo de produção: não é possível escrever um texto no gênero se não se conseguir colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições para poder refutá-las – negociando ou não com ele -, na direção de influenciá-lo e de transformar sua opinião, seus valores. (BRAKLING, 2000, p.227 – grifos nossos)

Acreditamos, assim como aponta Brakling (2000), que o essencial na construção de uma representação da situação comunicativa envolvida (Capacidade de ação) seja a discussão com os aprendizes da *dialogicidade* e *alteridade* envolvidas no gênero, evidenciando o papel de um produtor que, retomando a citação acima, defende seu posicionamento ao mesmo tempo em que refuta posições contrárias. Para além de convencer o outro, o articulista deve antecipar possíveis contra-argumentos de modo a rebatê-los. Como este gênero é sempre construído a partir de uma questão controversa, polêmica, é possível dizer que o artigo tem na refutação seu principal veio argumentativo.

Além disso, consideramos necessário que sejam exploradas marcas sócio-históricas que permitem e legitimam a produção do gênero artigo de opinião, de modo que o gênero seja percebido pelo seu viés instrumental (SCHNEUWLY, 2004) como forma de agir em uma determinada época e lugar. O artigo de opinião, em nossa sociedade, é um gênero com grande prestígio, publicado em diversos suportes, desde *blogs* pessoais até jornais e revistas de grande circulação. É importante considerar o papel do suporte na argumentatividade do artigo, uma vez que o valor, e a consequente credibilidade, é proporcional ao espaço de alcance do veículo, ou seja, textos publicados na grande mídia têm mais força argumentativa do que aqueles divulgados em *blogs* pessoais pela internet.

Por fim, conforme defendemos anteriormente, pertence às capacidades de ação uma explicitação dos posicionamentos ideológicos dos interactantes, sendo, no artigo de opinião, um aspecto de suma importância, já que, ao

justificar ou refutar um argumento, percebemos, no articulista, suas crenças e valores sociais. Só será possível ao aprendiz uma real apreensão das condições de produção de um texto, se houver, por parte do material didático, uma real preocupação com a explicitude da relação entre ideologia e linguagem. Desse modo, propomos, nesse ponto, a inserção de um tópico referente à análise e à discussão das ideologias presentes nos textos.

Quando à *Capacidade discursiva*, consideramos que os elementos elencados estejam de acordo com o gênero, mas consideramos que agrupá-los em objetivos mais gerais seja mais didático, uma vez que facilita a observação dos estatutos envolvidos na dimensão. Desse modo, acreditamos que os dados possam ser reunidos da seguinte forma:

- Plano textual – dados gerais: *discorre sobre um tema; tem título; texto em prosa, assinado, extensão de uma lauda, atemporal; prima pela clareza e concisão*. Consideramos que os elementos relacionados pertencem ao gênero artigo de opinião, mas não o definem, já que podem ser atribuídos a diversos outros gêneros;
- Plano textual – argumentação: *contextualização; premissa; argumentos; contra-argumentos; argumentos que refutam a posição contrária; retomada da posição assumida; possibilidades de negociação; conclusão; pertence ao mundo do argumentar*. Aqui percebemos um plano de texto argumentativo prototípico em todas as suas etapas, desde a contextualização da questão a ser debatida, passando pela apresentação dos argumentos, contra-argumentos, possível mediação entre os posicionamentos (movimento dialético) e conclusão. Temos já características próprias do gênero artigo de opinião, especialmente por pontuar a tensão de posicionamentos necessária ao texto;
- Tipos de discurso – *predomina discurso teórico*. Adesão à categoria bronckartiana de *tipos de discurso*<sup>24</sup>. É possível, por essa caracterização, perceber as raízes epistemológicas do modelo empreendido. No caso do artigo de opinião, dizer que o discurso predominante é o *teórico* significa entender que as representações mobilizadas no texto (mundo discursivo) estão organizadas em

---

24 A apresentação dos tipos de discurso, a partir de Bronckart (2009), foi feita anteriormente vide capítulo dois.

referência às coordenadas do mundo ordinário (ordem do EXPOR) e que a interpretação do texto não requer conhecimento dos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina (AUTONOMIA);

- Sequências textuais – *composição: sequências argumentativas e explicativas; sequência descritiva para situar o leitor sobre o fato gerador de polêmica*. Aqui temos o acesso às teorias das sequências textuais a partir da proposta de Adam (2001; 2008). De acordo com o modelo, o plano de texto do artigo de opinião é composto por sequências argumentativas e explicativas, além de uma sequência descritiva para localização do tema em debate;
- Posicionamento axiológico – *discursivamente ideológico: tom objetivo e de poder*. Aqui percebemos a preocupação em se trabalhar ideologias presentes no artigo e, conseqüentemente, a valoração ideológica dos argumentos apresentados. Contudo, conforme já apontamos, entendemos que a questão ideológica pertença à capacidade de ação, pois faz parte da representação das condições de produção do texto.

Por fim, a respeito da *Capacidade linguístico-discursiva*, também percebemos uma listagem de tópicos sem um critério de hierarquização dos elementos. Chamamos atenção para isso pois, didaticamente, consideramos mais produtivo separar os objetivos a partir dos diferentes estatutos de modo a abordá-los paulatinamente. Pela nossa experiência na formação inicial de professores, nem sempre há clareza quanto à classificação dos elementos linguísticos e a categorização possibilita ao professor a consciência de que questões ortográficas não são de ordem gramatical, por exemplo.

Outra questão importante diz respeito à seleção dos elementos a serem tematizados, já que a exploração de todos eles seria impossível, além de ineficaz para o ensino de língua que se pretende. Nesse sentido, a escolha dos dados de língua que farão parte do ensino sistematizado deve partir das recorrências encontradas no gênero, ou seja, a escolha linguística efetuada em razão da atividade que se pretende realizar com a produção do texto. Esse tipo de Análise linguística intrinsecamente relacionada ao gênero evita várias distorções, especialmente porque coloca a situação comunicativa (tanto vista em sua singularidade como em sua recorrência) como motriz para as escolhas

linguísticas. Do contrário, teríamos, mais uma vez, o gênero como pretexto para ensino de questões de ordem linguística, desprezando o fato de que é na materialidade linguística que encontramos as pistas para reconstrução das condições de produção do texto.

Assim, com relação aos elementos linguístico-discursivos, gostaríamos de propor a seguinte sistematização:

- Registro de língua utilizado – *privilegia da norma culta*. Socialmente a norma culta é tida como marca de intelectualidade e de conhecimento. Assim, em um gênero em que o embate de posicionamentos é o foco, o uso da norma culta é antes um fator de argumentação, já que auxilia a construção de uma imagem de autoridade no assunto, de alguém que sabe do que está falando;
- Aspectos gramaticais – *os artigos são mobilizados para generalizar ou especificar um elemento; verbos predominantemente no presente*. Os elementos gramaticais enfatizados são aqueles que operam na construção de sentido do artigo, especialmente para garantir veracidade aos argumentos selecionados pelo produtor. Preferimos, nesse sentido, utilizar uma nomenclatura mais afeita aos estudos do texto, trocando artigos por *determinantes*;
- Aspectos de convenção da modalidade escrita – *pontuação; uso de aspas para destacar palavras; ortografia*. Convencionalmente, não fazemos, na escola, uma diferenciação entre as regras de uma língua (aspectos gramaticais) e as convenções estipuladas para a modalidade escrita da língua.
- Mecanismos de textualização – *retomadas anafóricas; utiliza conectivos; há a mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivo, e direto, marcado por aspas*. Com relação aos mecanismos descritos, acreditamos que precise haver uma maior delimitação dos conceitos, uma vez que “retomadas anafóricas” e “utilizar conectivos” não são propriedades particularizadoras do artigo de opinião, mas de textos de todos os gêneros. Assim, acreditamos que o enfoque deva recair na observação da construção da cadeia referencial como forma de categorizar e

recategorizar os referentes com função argumentativa. Com relação aos conectivos, também a partir da argumentatividade necessária ao gênero, o uso de operadores argumentativos deve ter destaque. Com relação ao gerenciamento de vozes, além da exploração dos mecanismos de marcação das vozes, é preciso explicitar os efeitos de sentido criados quando da articulação de uma outra voz no fio do discurso.

Como forma de sintetizarmos nossa proposta de descrição do gênero artigo de opinião, a partir do modelo proposto por GONÇALVES; FERRAZ (2014, p.76), apresentamos a seguinte proposta:

DESCRIÇÃO DAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM		
CAPACIDADE DE AÇÃO	CAPACIDADE DISCURSIVA	CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
<p>Posicionamento axiológico: Observar, a partir do movimento argumentativo, quais as crenças defendidas e as refutadas pelo articulista;</p> <p>Enunciador: articulista. Pensar na argumentatividade garantida pelo grau de autoridade conferido socialmente ao articulista;</p> <p>Interlocutores: público leitor. Discutir a necessidade de o produtor projetar, no caso do artigo de opinião, um leitor que discorde de seus argumentos, antecipando suas posições para poder refutá-las;</p> <p>Objetivo: debater uma questão controversa de modo a convencer o leitor em um movimento de argumentação e de refutação;</p> <p>Suporte de fixação dos textos: diferenças argumentativas entre textos publicados em jornais de circulação nacional e em “blogs” pessoais;</p> <p>Espaço e tempo: quais os</p>	<p>Plano textual de ordem geral: discorre sobre um tema; tem título; texto em prosa, assinado, extensão de uma lauda, atemporal; prima pela clareza e concisão;</p> <p>Plano textual – argumentação: contextualização; premissa; argumentos; contra-argumentos; argumentos que refutam a posição contrária; retomada da posição assumida; possibilidades de negociação; conclusão; pertence ao mundo do argumentar;</p> <p>Sequências textuais – composição: sequências argumentativas e explicativas; sequência descritiva para situar o leitor sobre o fato gerador de polêmica;</p>	<p>Registro de língua utilizado – privilegia da norma culta</p> <p>Aspectos gramaticais – os determinantes são mobilizados para generalizar ou especificar um elemento; verbos predominantemente no presente</p> <p>Aspectos de convenção da modalidade escrita – pontuação; uso de aspas para destacar palavras; ortografia</p> <p>Mecanismos de textualização: Retomadas anafóricas – observar como os movimentos de categorização e de recategorização garantem a argumentação do texto; Operadores argumentativos – perceber, a partir dos conectores utilizados, a argumentação;</p> <p>Gerenciamento de vozes: há a mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivos direto, marcado por aspas. Observar o uso de diversas vozes para garantir efeito de veracidade ao texto.</p>

contextos sócio-históricos que tornam a questão controversa relevante para ser discutida.		
---	--	--

Quadro 12 – Descrição do gênero artigo de opinião.

O capítulo que se encerra teve dois principais objetivos, apresentar de maneira geral o exemplar a ser analisado qualitativamente e construir uma descrição de elementos ensináveis para o gênero artigo de opinião de modo a nos servir de guia nas análises posteriores. Os três próximos capítulos serão dedicados à análise da Sequência Didática constante na Produção Didático-pedagógica selecionada, tendo como critérios de apresentação e de análise as Capacidades de linguagem.

## 5 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: CAPACIDADE DE AÇÃO

Nesse capítulo, iremos abordar as atividades predominantemente relacionadas ao desenvolvimento da representação da situação comunicativa envolvida na produção do gênero artigo de opinião, de modo que questões envolvidas no contexto de produção sejam elucidadas. Seguindo a descrição do gênero anteriormente apresentada, delimitamos nossa análise do material a partir de dois grandes blocos: a) representação da situação comunicativa em que há produção do gênero; b) representação do gênero a ser mobilizado para a resolução do “problema” comunicativo. Com relação à etapa da SD em que esse tipo de capacidade é predominante, percebemos grande recorrência na fase da *Apresentação da situação* por ser, principalmente, nessa etapa que a representação da situação é construída em sala de aula. Isso não significa, contudo, em outros momentos da SD a representação comunicativa não haja a construção e a reconstrução das condições de produção do gênero, mas, em virtude da recorrência dessa capacidade, decidimos restringir nossa análise ao primeiro momento da SD.

Desse modo, trataremos, neste capítulo, da análise do primeiro grande bloco da Produção Didático-pedagógica selecionada para estudo pormenorizado com o objetivo de percebermos como as pistas textuais (encontradas no texto empírico) orientam para a construção de uma representação da situação comunicativa envolvida, além de um conceito do gênero artigo de opinião.

### 5.1 REPRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA

O primeiro bloco da Unidade Didático-pedagógica apresenta uma comparação entre dois artigos de opinião sobre a temática do toque de recolher imposto pela justiça, em algumas cidades, de modo a restringir a permanência de menores de idade nas ruas sem acompanhamento dos pais.

Como forma de iniciar a Sequência Didática, o material traz uma reportagem de jornal com o objetivo de introduzir o assunto “Toque de recolher para menores” em sala de aula, como um mote para dar início à discussão sobre a eficácia ou não da prática coercitiva para combate à violência. Após a leitura da notícia, a próxima atividade é a proposição de um debate, com a orientação de que o professor registre na lousa os argumentos favoráveis e contrários escolhidos pelos alunos.

**Toque de recolher passa a valer a partir dessa segunda-feira - A TARDE On Line**  
A Tarde (2009), “Toque de recolher passa a valer a partir dessa segunda-feira”, 15 de junho. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/cidades/noticias.jsf?id=1167288>>. Acessado em 10 mar. 2010.

Professor(a), apresente também para os estudantes a notícia publicada no jornal que trata do mesmo assunto, “Diadema irá apresentar na Suíça soluções contra a violência”, publicada em 10 de setembro de 2009, de autoria de Evandro Enoshita e proponha as seguintes atividades:

Analise com os estudantes:

1. Qual o assunto principal?
2. Para quem interessa esse assunto?
3. O que as notícias estão comentando sobre o assunto?
4. Onde e quando aconteceram os fatos noticiados?
5. Qual é a função da notícia?
6. Com base na leitura e discussão das notícias apresentadas, proponha um debate a partir do seguinte título:

**O “toque de recolher” para menores de 18 anos é uma boa medida de combate à violência?**

7. Após apresentar o título acima, divida a turma para que os estudantes se posicionem quanto ao questionamento. Um grupo defenderá que **sim** e o outro, que o “toque de recolher” **não** é uma boa medida, justificando o seu posicionamento.

8. Anote no quadro os argumentos favoráveis escolhidos pelos estudantes e os contrários ao “toque de recolher”.

9. Analise com a turma os argumentos que tiveram maior peso e foram convincentes. Por quê?

Excerto 13 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Retomando nossa construção teórica sobre as SDs, temos que a construção de uma representação comunicativa deve figurar na etapa inicial do procedimento. Acreditamos que a atividade acima transcrita tenha essa finalidade, pois parte do pressuposto de que um artigo só pode ser escrito a partir de questão relevante, geralmente polêmica, para a sociedade. Ao trazer uma notícia para iniciar o debate, o material ressalta a atualidade do tema, além de fornecer subsídios para o posterior debate.

Como atividade seguinte, o material sugere a leitura dos artigos publicados no jornal Folha de S. Paulo, no dia 19 de setembro de 2009, no caderno *Opinião*, na seção *Tendências e Debates*. Ambos os artigos

respondem a mesma questão: “O ‘toque de recolher’ para menores de 18 anos é uma boa medida de combate à violência?”, sendo um favorável e o outro contrário à medida. O primeiro tem como título “Menor protegido, menos violência”<sup>25</sup> e é de autoria do jurista Dalmo de Abreu Dallari. Já o segundo, “A mentira da segurança” foi produzido pela antropóloga Paula Miraglia. Na apresentação do texto, o material já os categoriza a partir dos posicionamentos afirmativo ou negativo para o “toque de recolher”.

10. Em seguida, proponha a leitura do texto que defende o posicionamento **favorável** ao toque de recolher.

O texto intitulado “Menor protegido, menos violência”, publicado no dia 19 de setembro de 2009, no jornal, na seção Tendências/Debates, de autoria de Dalmo de Abreu Dallari, pois é uma resposta ao questionamento gerado pelas notícias que você leu e analisou com os alunos: O “toque de recolher” para menores de dezoito anos é uma boa medida de combate à violência? O autor assume um posicionamento afirmativo e desenvolve a sua ideia por meio do artigo de opinião. Para ler esse texto, acesse o seguinte endereço eletrônico onde ele está disponível e apresente aos estudantes:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1909200908.htm>

Em seguida, leia com os estudantes, debata sobre o tema e proponha as atividades sugeridas a seguir:

11. Analise o texto com os estudantes buscando os elementos do contexto de produção (nota 1):

- a) Quem escreveu o texto?
- b) O autor representa uma voz de autoridade sobre o assunto? Por quê?
- c) Quem são os possíveis leitores?
- d) Onde foi publicado esse texto?
- e) Que linguagem predomina (formal, informal, etc.)?
- f) Qual o ponto de vista do autor sobre o assunto?
- g) Que argumentos o autor utilizou para defender seu ponto de vista?
- h) Em que período o texto foi publicado?
- i) Qual a função do texto que acabamos de ler?
- j) Que tipo de texto é predominante nesse gênero (descritivo, argumentativo, narrativo, expositivo ou relato)? (nota 2)
- k) Professor(a), nesse momento é possível elaborar com a turma um conceito para o artigo de opinião.

12. Agora, a turma poderá ler o artigo de opinião que trata do mesmo assunto, mas que defende opinião desfavorável ao “toque de recolher”. Para isso, leia com a turma o texto intitulado “A mentira da segurança”, publicado no dia 19 de setembro de 2009, no jornal, na seção Tendências/Debates, de Paula Miraglia, pois também é uma resposta ao questionamento gerado pelas notícias que você leu e analisou com os alunos. Para ler esse texto, acesse o seguinte endereço eletrônico onde ele está disponível e apresente aos estudantes:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1909200909.htm>

Em seguida, leia com a turma, debata sobre o tema e proponha as atividades sugeridas a seguir:

13. Analise com os estudantes:

- a) Quem escreveu o texto?
- b) Quem são os possíveis leitores?
- c) Onde foi publicado esse texto?

---

25 Em respeito aos direitos autorais, os Professores-PDE não podem inserir em seus materiais textos cujas autorizações não tenham sido concedidas. No caso do artigo, encontramos apenas o *link* de onde é possível ter acesso ao texto. Para fins de análise, este artigo consta em anexo nesta tese.

- d) Que linguagem foi utilizada?
- e) Qual o ponto de vista do autor?
- f) Quais os argumentos utilizados pelo autor?
- g) Em que período o texto foi publicado?

Excerto 14 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Como é possível perceber, no excerto acima, apresentamos as orientações para realização das atividades de análise dos dois artigos e grande parte das questões é idêntica. Primeiramente, gostaríamos de chamar atenção para a interlocução realizada no item de número 11, quando o material remete seu leitor para a nota 1 sobre *contexto de produção* [Análise o texto com os estudantes buscando os elementos do contexto de produção (nota 1)]. Conforme apontamos anteriormente, quando tratamos das partes extras do material, o aparecimento de notas explicativas, ao longo das atividades, indica que a imagem de leitor projetada é a de um outro professor que, para implementar o material, precisaria de pressupostos teóricos. Nesse sentido, a indicação do que se entende por contexto de produção, além de dar mais subsídios para que a atividade seja realizada, expande o acesso aos aportes teóricos do ISD, garantindo não apenas o saber prático, mas o saber científico (Tardif, 2014).

Com vistas à análise das atividades propostas pelo material, desejamos nos ater um pouco nas indicações dadas nas *notas de fim*<sup>26</sup> sobre *contexto de produção*, especialmente a partir da correspondência ou não de noções como: *contexto*, *contexto de produção* e *situação comunicativa*. Reproduzimos abaixo a imagem da nota a partir do material analisado:

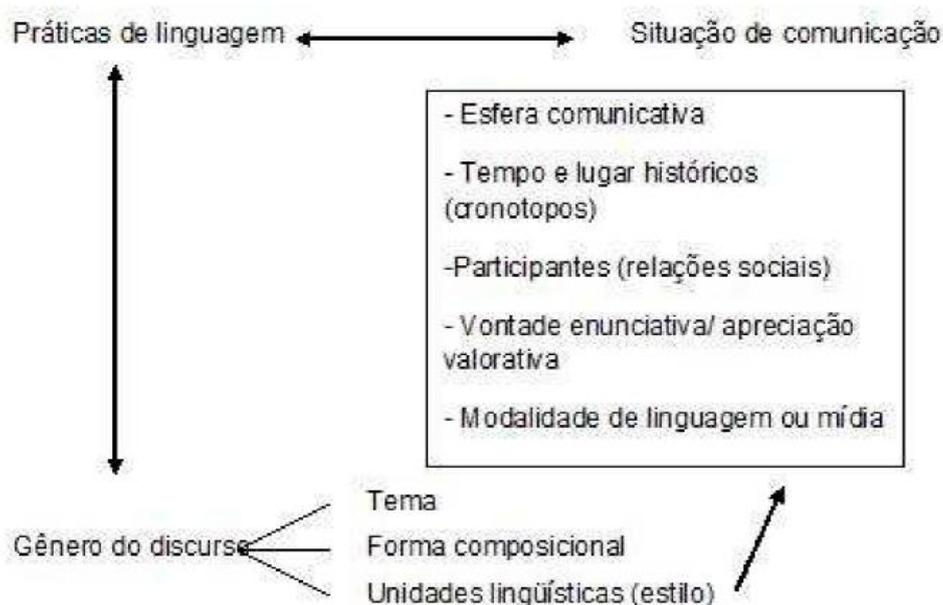
---

<sup>26</sup> Apresentamos, anteriormente, as notas de fim, parte constante do material com indicações teóricas para os professores da rede que tenham acesso à Produção Didático-pedagógica.

1. Para Marcuschi (2005, p. 5), “a situação comunicativa enquanto realidade semiológica significativa envolve outros dois aspectos importantes: de um lado, o **contexto** enquanto um processo reflexivo que ultrapassa a situação, o tempo, os fatos e os conhecimentos (pois o contexto não é um dado ontológico e sim um dado eurístico); de outro lado, estão os **propósitos** que surgem na atividade comunicativa. Assim, o gênero se determina na complexa função de uma relação interativa entre sujeitos discursivos e elementos textuais em situações comunicativas”. (grifos do autor)

A figura 9 a seguir, busca sintetizar as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso:

#### RELAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO



FONTE: ROJO, 2005.

Excerto 15 - Nota explicativa sobre contexto de produção. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Observamos que a primeira referência usada é Marcuschi (2005) e a terminologia é “situação comunicativa”, realidade que abrange dois aspectos, o contexto e os propósitos comunicativos. Essa definição é muito semelhante àquela proposta por Bronckart (2009, p.93-94) quando da apresentação da noção de contexto de produção como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” a partir de

fatores agrupados em dois grandes conjuntos: o mundo físico e o mundo social.

De acordo com Bronckart (2009, p.93-94), no plano físico temos as coordenadas do espaço e do tempo relacionadas ao ato concreto de produção textual. No caso do texto analisado, teríamos a indicação do local de publicação do artigo (cidade de São Paulo), o dia da publicação (19/09/2009), os produtores (Dalmo de Abreu Dallari e Paula Miraglia), o leitor (leitores do jornal Folha de São Paulo). Já com relação ao mundo social, a questão se coloca para além da situação comunicativa concreta e se insere em um quadro das atividades de uma formação social. Assim, o produtor e o leitor passam a ser vistos a partir da função social que exercem, bem como o lugar passa a ser a instituição o modo de interação em que o texto é produzido. No artigo, as posições de jurista e de antropóloga dos produtores seriam enfocadas, além da representação social dos leitores do jornal Folha de São Paulo – pessoas instruídas e com poder aquisitivo. Quanto ao jornal, seria ressaltado o fato de ser uma das mais influentes fontes de informação do país, sendo lido no Brasil todo.

Ainda no plano da interação comunicativa, Bronckart acrescenta o objetivo da interação, de modo que os efeitos de sentido possíveis de serem provocados nos destinatários sejam contemplados. No caso em análise, a tentativa de ganhar adesão à tese do “toque de recolher” como possível solução para o problema da violência é o objetivo do texto, deseja-se que o leitor, ao final do artigo, concorde com a opinião do jurista e passe a acreditar que a medida tem valor e deve ser empregada.

Na sequência, a nota explicativa apresenta um quadro explicativo retirado de Rojo (2005, p.198), cujo objetivo é desenhar a diferença entre gêneros textuais e gêneros discursivos, conforme apresentamos no primeiro capítulo dessa tese. O esquema proposto tem inspiração bakhtiniana e, apesar do ISD ter influências de Bakhtin, não se pode dizer que traduza a definição de situação comunicativa defendida por Marcuschi e Bronckart, especialmente no que tange à importância conferida por Bakhtin aos aspectos ideológicos da língua. Quando observamos as questões propostas pelo material, percebemos uma maior adesão aos pressupostos bronckartianos de entendimento de contexto de produção, uma vez que a discussão se dá a partir do levantamento

do autor, do leitor, do tempo e do local empíricos (mundo físico); e da posição social do autor, da linguagem empregada e da função do texto (mundo social), não havendo foco nas ideologias presentes no artigo, distanciando-se, portanto, de uma posição bakhtiniana.

Assumindo que o material tem na definição de Bronckart (2009) seu conceito de *contexto de produção*, observemos agora a relação entre as atividades propostas e o contexto de produção do artigo. Para tanto, retomaremos a proposta de aproximação entre gêneros textuais e análise linguística feita por Wachowicz (2012), além da noção de capacidades de linguagem provindas do ISD.

Conforme apontamos no capítulo dois, para a vertente didática do ISD, o objetivo das aulas de línguas é o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. A partir dessa afirmação, ao olharmos para questões do excerto 14, percebemos que o material visa ao estabelecimento de uma representação da situação comunicativa envolvida na produção do gênero (conforme explicitamos acima), o que nos indica o aparecimento da capacidade de ação neste ponto da SD. Contudo, na esteira da discussão efetuada entre contexto físico (imediatos) e contexto social (mediato), acreditamos que a proposta fique centrada na exploração do contexto físico, da situação concreta, sem que o contexto social seja considerado.

O que se quer dizer é que elencar produtor, leitor, espaço e tempo, embora seja importante para compreensão do texto, não é suficiente, uma vez que não explora os lugares sociais de dizer e, conseqüentemente, não enfoca o gênero como instrumento de mediação entre indivíduos. Obviamente, por não ter acesso ao modo como a aula foi dada, não nos é possível aferir se, no momento da aplicação do material, o Professor-PDE extrapolou o contexto imediato e problematizou o aspecto social da situação. Mas, observando apenas a Produção Didático-pedagógica por nós analisada, o foco parece estar no fornecimento de dados relativos à interação imediata, sem a consideração dos aspectos sociais envolvidos.

Na SD por nós analisada, ainda tendo como referência o excerto 14, temos as seguintes questões elaboradas:

Que linguagem predomina (formal informal, etc.)?  
Qual o ponto de vista do autor sobre o assunto?  
Qual a função do texto que acabamos de ler?  
Professor, nesse momento é possível elaborar com a turma um conceito para o artigo de opinião.

As questões acima apresentadas colaboram para que os alunos percebam características do gênero artigo de opinião – uso de linguagem formal e defesa de um ponto de vista – em dois exemplares de texto, ou seja, a proposta de atividades parte de uma situação concreta de uso para dela derivar um conceito para o gênero. Contudo, entendemos que os recursos textuais utilizados nos artigos de opinião (textos empíricos) não são convocados para auxiliar na resposta das questões acima. O gênero artigo de opinião apresenta um ponto de vista sobre um fato polêmico, contudo, não percebemos a exploração didática entre texto e gênero uma vez que as atividades não são orientadas para a observação dos recursos expressos na materialidade linguística para a construção do ponto de vista. Assim, entendemos que as questões tangenciam o texto, uma vez que não proporcionam reflexão entre o texto e um projeto de dizer.

Pensando ainda no desenvolvimento das Capacidades de ação, além da representação do contexto de produção, também estão incluídas as representações sobre o gênero em si. No caso da SD por nós analisada, percebemos, após a realização das questões apresentadas no excerto 14, a seguinte indicação, constante da parte final do primeiro bloco.

### **AFINAL, O QUE É UM ARTIGO DE OPINIÃO?**

O artigo de opinião é um gênero que circula na esfera social imprensa sobre questões polêmicas do cotidiano. Geralmente, esse gênero é publicado em jornal impresso, postado na mídia eletrônica ou apresentado em programas televisivos e programas radiofônicos. A estrutura composicional desse tipo de texto segue e atualiza o protótipo textual argumentativo (nota 3), ou seja, consiste em justificar, defender ou refutar opiniões. No texto argumentativo, o autor quer convencer o leitor a concordar ou refutar uma tese, com base em argumentos de diferentes tipos: de provas (dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios), de autoridade, de exemplificação, de princípio ou crença pessoal ou de causa e consequência. São exemplos desse tipo de texto: debate televisivo, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta ao leitor, debate regrado, editorial, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado, entre outros.

Excerto 16 – Definição do gênero artigo de opinião - Atividade para desenvolvimento da Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Aqui, apesar de a definição aparecer após a leitura e interpretação de artigos de opinião, percebemos que o foco está nas características formais do gênero. O conceito é dado sem que o aluno seja chamado para construí-lo, a partir dos exemplares a que teve acesso pelo material didático, bem como de seu conhecimento de mundo. Uma definição do gênero dada, pronta, acabada. Não estamos negando o necessário papel dos conceitos para o processo da aprendizagem, mas acreditamos que eles devam ser construídos, com a mediação do professor, pelos alunos a partir de atividades propostas para isso.

Ainda no âmbito das atividades cuja finalidade é a de construir a representação das condições de produção de um texto pertencente a um gênero, gostaríamos de observar como se dá a discussão das ideologias e dos posicionamentos axiológicos dos textos empíricos. Conforme já discutimos anteriormente, Cristovão (2013) e Cristovão e Stutz (2011) apresentam a capacidade de significação como um extensão das capacidades de linguagem de modo a abarcar os aspectos ideológicos. Contudo, por fazer parte das condições de produção, entendidas de modo mais amplo, acreditamos que o debate acerca da relação entre linguagem e ideologia faça parte do desenvolvimento das capacidades de ação.

No material por nós analisado, encontramos as seguintes atividades, relacionadas ao artigo “Nossos filhos terão emprego?”<sup>27</sup>

**\* Aspectos Discursivos**

- a) O tema discutido no texto é uma preocupação do contexto atual?
- b) Que vozes do discurso aparecem no texto? Exemplifique.
- c) Qual é a crença (ideologia) apresentada pelo texto? Exemplifique.
- d) Explique o que você entende por “Preocupadas deveriam estar as mães alemãs, suíças e francesas, porque nesses países as pessoas já têm cinco pares de sapatos, três televisores em cada casa, um mercado saturado. Nenhum europeu vai querer dois televisores em cada quarto nem dez pares de sapatos, pois não são a Imelda Marcos. Na Europa não há mais emprego porque o consumismo europeu está chegando à saturação”.
- e) No trecho “Nenhum europeu vai querer dois televisores em cada quarto nem dez pares de sapatos, pois não são a Imelda Marcos”, a intertextualidade está presente no texto. Pesquise na internet ou num livro de história quem foi Imelda Marcos e estabeleça relação com o texto lido.

Excerto 17 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Ao tomarmos como abordagem de análise e de ensino um movimento descendente (Rojo, 2005), firmamos compromisso com a exploração dos aspectos ideológicos dos enunciados. Vejamos a citação de Volochinov:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.32)

Assim, pela citação acima, fica clara a concepção de que a ideologia é inerente à língua, uma vez que não existe signo/ enunciado não-ideológico. Isso se dá, de acordo com Faraco (2009, p.47), a partir de dois sentidos: “qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias e expressa sempre

<sup>27</sup> O referido artigo está reproduzido na íntegra na seção de anexos.

uma posição avaliativa.” As atividades acima apresentadas aparecem no terceiro bloco da SD, sendo as únicas destinadas à análise da dimensão ideológica, fato que comprova o entendimento reduzido do que sejam as condições de produção de um texto a partir do levantamento de informações sobre o contexto imediato de comunicação.

Com relação às atividades, percebemos que o professor, para mediar a realização das questões, precisaria conhecer, de antemão, alguns conceitos como: o de “voz do discurso” e o de “ideologia”, já que, diferente de outros conceitos, não há qualquer nota explicativa ao professor, fato que dificultaria a percepção do que de fato se está tematizando pelo material. Imaginamos que as “vozes do discurso” tenham relação com a dialogia de diversas vozes articuladas no fio do discurso. Ficamos em dúvida, contudo, se essa percepção se daria com relação aos posicionamentos (tese e antítese) presentes no artigo ou se as “vozes” seriam provenientes de diferentes lugares sociais (mães, economista, jurista, etc).

O conceito de “ideologia” é, a nosso ver, também problemático. Ao perguntar, “qual a ideologia apresentada pelo texto”, não nos foi possível perceber qual seria a resposta esperada pelo Material. Estaria aqui o conceito de ideologia restrito à tese defendida pelo artigo? O que percebemos, de modo geral, é que as atividades não proporcionam verdadeiramente aos alunos uma leitura crítica, tendo em vista que, mesmo para tratar da dimensão ideológica, a dinâmica é a de identificação, de compreensão linear e classificatória, e não de um real investimento na compreensão crítica das crenças materializadas no texto.

No segundo bloco da SD analisada, o foco recai sobre o suporte de fixação do gênero. Apesar de aparecer após a primeira produção, agrupamos esse bloco ainda na apresentação da situação (primeira etapa da SD), por entendermos que a discussão sobre a fixação e, conseqüentemente, sobre a circulação do gênero, faça parte da etapa de exploração das condições de produção do gênero.

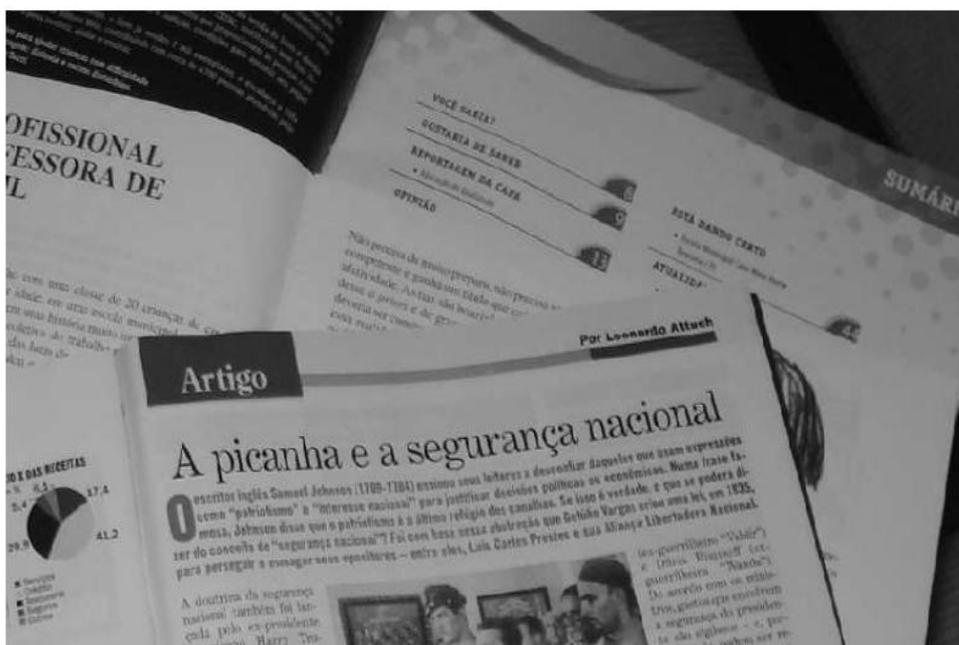
## 4.2 SUPORTE DE FIXAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

### 2º. BLOCO ONDE SÃO PUBLICADOS OS ARTIGO DE OPINIÃO?

Esse bloco tem o propósito de apresentar os diferentes suportes em que os artigos de opinião são publicados. Embora esse material apresente alguns exemplos, é importante que o professor(a) solicite que os alunos pesquisem e levem para a sala de aula vários exemplos do gênero. Sugere-se ainda que os estudantes tenham acesso aos artigos publicados na internet, assim como na TV e no rádio.

1. Solicite que os estudantes pesquisem diferentes artigos em diversos suportes e tragam para a sala de aula;
2. Professor(a), observe com os estudantes onde os artigos de opinião são publicados. Por exemplo:

#### SUPORTE 1



FONTE: AUTORA, 2010.

Excerto – 18 – Suporte de fixação do gênero artigo de opinião. Atividade para desenvolvimento da Capacidade de ação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

# JORNAL DA CERTA

DOMINGO, 1 DE JANEIRO DE 1855  
NÚMERO 2 — ANO 1

PREÇO DA ASSINATURA  
Ano ..... 150 \$  
Seis meses ..... 80 \$  
Trimestre ..... 45 \$

PREÇO DAS PUBLICAÇÕES  
No corpo do jornal, inclusa ..... 40 \$  
A parte ..... 10 \$  
Levas recobertas, anualmente ao grato

CERTA

CALENDARIO

Janeiro 30 dias

Domingo	1	8	15	22	29
Segunda	2	9	16	23	30
Terça	3	10	17	24	
Quarta	4	11	18	25	
Quinta	5	12	19	26	
Sexta	6	13	20	27	
Sabado	7	14	21	28	

EXEDIENTE

Podemos nos nossos estatutos as seguintes o livro de mandamos a titular a importância dos seus assignaturas, pedido que fazemos attendido as grandes despesas que tivemos com a montagem da nossa officina.

Ass cavalleiros a quem, por ignorancia ou zom, notelhamos cavaleiro.

FOLHETIM

LUCLIANO CHAVNET

**Os Miseráveis da Beira**

Os olhos, secos e vivos, tinham um conjunto de melancolia, feyza de vontade e suspiro.

O cranto coberto por uma alva turbalheira, e ao mesmo tempo, que lhe adiversava a fronte, indicavam que teria de não ser pouco mais o mesmo.

—Vámo, João, disse passando algum tempo o marcello. Ajuda-me a seguir, não se metelles rapalhadas porcos fazer exercicio para facilitar a circulação... não parras; torce o corpo depois de, deixando apenas uma floqueta que deve dar a entender.

—Ora vámo, senhor Alberto, disse se a acedia ajudando o marcello a tirar-se do pé. O tempo não foi mais e deu-me um curyo a Nossa Senhora da Foz, por não haver perna com laço quebrado, fuzou com alguma depois de ver que o companheiro se movia com facilidade dando os movimentos. O peso, tornou a dizer, é que se cavalleiros correm não sei por onde, que já não passa aquillo astra d'elles.

—Vámo, continuou depois d'um movimento de reflexão: é um bom

e nesse seminario, pedimos a subida hora de se inscreverem como assignaturas e que desde já agradeçamos.

Relação dos cavalleiros que durante o semestre de 1854 foram assignaturas e a importância das suas assignaturas.

Os Ex.ªs. Srs.

Por um anno  
Manoel Tibério Domingos de Carvalho.

Por seis meses  
Julio Evangelista de Barros e Silva.  
João Rodrigues Texeira.

Por tres meses  
D. Amélia do Portugal Duarte.  
Valentim do Sousa Bastos.  
Antonio David e Silva.  
Dr. Albano d'Almeida Faria.  
Alberto Eugenio Carvalho Leitão.  
Antonio Eugenio Carvalho Leitão.  
Antonio Xavier de Figueiredo Guimarães.

Por 15 dias  
Rev.º Padre Antonio José da Silva.  
Rev.º Padre Antonio Mendes Barata.  
Antonio Rodrigues de Mattos e Silva.  
Antonio Estrela do Figueiredo.  
Antonio Pires Teodoro.  
Antonio Carlos Faria d'Oliveira.  
Antonio Nunes Ferreira Ribeiro.  
Antonio Baptista d'Almeida.  
Antonio Figueiredo Torres Cavaleiro.

Angélio de Mattos Rosa.  
Caetano Guilherme Ferreira Ribeiro.  
Caetano Augusto Pires.  
Ferreiro da Motta Azevedo.  
Francisco d'Almeida, Ferreira Mello.  
Francisco Esquivel Frazão Sarrazo.  
Francisco Paulina David Leitão.  
Frodozias d'Albuquerque.  
Dr. Guilhermino Nunes Martins.  
Guilhermino Joaquim.  
Júlio da Silva Carvalho.  
Júlio José T. Torres.  
Joaquim Maria das Neves.  
José d'Almeida Ferreira Nais.  
José Marques da Costa.  
José Pedro Leão da Moura.  
Dr. José Oreste da Gama e Castro.  
José Nunes da Silva Junior.  
José d'Almeida Barilho.  
José Antonio de Mota.  
José Joaquim Nunes da Silva.  
Jovão F. Pedro José Gomes Ferreira.  
Joaquim Bernardo dos Santos.  
Júlio Ramalho da Silva.  
José Antonio de Sousa Barra Junior.  
José de Castro Ribeiro.  
José Vianna, Lopes.  
Luiz Ignacio Sousa Cordes.  
Dr. Manoel d'Almeida, Ferreira Mello.  
Manoel Antonio G.ello.  
Manoel Joaquim Pires de.  
Pavãozinho Joaquim Soares.  
Santos Lata de Silva.

que compõem esta sociedade, porque ha pouco dias achou que della estranhas e ed outras especificamente pedimentos receber sobre o visto a seguinte.

Agredamos este mais consideramos das assignaturas feitas para tanto nos assignaturas d'elles com conhecimento do caso.

Em todo o caso devemos que ha tres condições de que as assignaturas assignaturas devem sempre permanecer a existencia nos conselhos: 1.º Instrução, Hygiene e Seguranca individual.

E sobre a primeira parte que havemos de acceitar a discussão, quando a pratica nos favoreça, porque não é acceitamos que se possa pagar do total de assignaturas d'elles mandamos o ainda mesmo de um agrupamento sobre ha quatro câmaras municipais, entre as quaes é facil encontrar uma mais sobre no mais negligente do que as outras.

Com respeito ao ensino primario, o Annuario, ali immenso publicado pelo ministerio das obras publicas, sobre que em 1854-1855 existiam no continente e illas a fim de

2. Professor(a), é importante que os estudantes percebam que os artigos de opinião são publicados em diferentes suportes (nota 4), ou seja, diferentes espaços de publicação: mídia impressa, rádio, TV e na internet. Dessa forma, é imprescindível que além de localizar os artigos publicados em revistas ou jornais que devem ser manuseados pelos estudantes, eles tenham a oportunidade de pesquisar artigos publicados na internet. Além disso, é necessário que eles percebam que um artigo de opinião ou qualquer outro texto tem uma razão de existir. No caso do artigo de opinião, isso está diretamente ligado à necessidade de se manifestar acerca de problemas sociais relevantes. Já a notícia, é um dos gêneros que tornam conhecidos esses problemas.

3. Localize com a turma. Se for possível, de outros artigos pesquisados também e indique na tabela:

	TEXTO 1	TEXTO 2
LOCAL DE PUBLICAÇÃO		

FONTE: JORNAL DA CERTA, 2010.

JORNAL DA CERTA. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3b/Jom>. Acessado em 10 abr. 2010.

Iniciamos a discussão sobre as atividades relacionadas ao suporte do gênero retomando a *nota 4* [*Professor(a), é importante que os estudantes percebam que os artigos de opinião são publicados em diferentes suportes (nota 4)*], presente na seção “notas de final”.

*Nota 04: Suporte de texto: nas práticas sociais o espaço de publicação do artigo de opinião pode ser o jornal impresso, a internet, a TV e o rádio. Na escola, pode ser o jornal produzido pelos alunos, o jornal mural, o rádio, etc.*

Excerto 19 – Definição de suporte dada nas Notas finais constantes na Produção Didático-pedagógica analisada. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Pela explicação acima reproduzida, percebemos um conceito superficial de suporte, já que ele é definido como “espaço de publicação”, ou seja, como o local de fixação do texto. Nas atividades acima descritas, também percebemos essa mesma orientação, uma vez que não se leva em conta a relação existente entre gênero e suporte, conforme aponta Marcuschi (2008, p.174) “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele.” Ressaltamos o avanço pretendido pelo material quando sinaliza para a importância de se considerar o suporte textual como um aspecto a ser considerado, contudo, tal como a atividade se coloca (bem como a nota teórica acima descrita), o objetivo do material é o de apenas apontar a possibilidade de o artigo de opinião ser fixado/publicado em diferentes suportes, embora não percebamos o propósito investigativo, junto aos alunos, das diferenças existentes entre exemplares de artigos publicados em suportes diferentes.

Acreditamos que o problema seja no entendimento do suporte como mero “fixador” de textos, entendimento esse muito recorrente e reforçado, inclusive, por definições como essa de Marcuschi (2008, p.174):

Definição de suporte: entendemos aqui como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

Ressaltamos que o próprio pesquisador, ao tematizar o conceito de suporte, afirma que poucos estudos foram feitos, deixando em aberto a questão. Além disso, o pesquisador também pontua a relação de dependência existente entre gênero e suporte, mas, pela definição apresentada, temos a sensação de que suporte é apenas um local de fixação, não havendo qualquer influência do suporte no gênero e vice-versa. Nossa concepção de suporte,

para além do lugar físico de fixação textual, está centrada no papel socialmente atribuído ao portador do gênero, uma vez que o modo de fixar o texto modifica nossa relação com ele. Uma declaração de amor fixada em um outdoor tem uma avaliação social diferente do que a mesma declaração em uma folha de papel.

Além da avaliação social, também ressaltamos o papel coercitivo do suporte, uma vez que, a depender do lugar de fixação, o texto será materializado de uma forma ou de outra. Essa coerção não se deve apenas à questão espacial, mas, sobretudo, aos modos de circulação textual propiciados pelo suporte, envolvendo, obviamente, aspectos como os interlocutores do texto, além do tempo e espaço sociais. Um artigo publicado em jornal de grande circulação nacional terá um grande alcance, em termos de número e de variedade de leitores, sendo, portanto, instado a tematizar questões mais gerais, de interesse nacional. Já um artigo publicado em jornal local terá um horizonte de leitores mais definido, sendo possível tratar de questões mais particulares. De modo geral, em nosso corpus, percebemos diversas atividades relacionadas à questão do suporte, mas, assim como na SD em tela, o conceito utilizado é aquele em que o suporte é visto como mero fixador textual.

### 4.3 PROPOSTAS DE PRODUÇÃO

Durante o procedimento da Sequência Didática, há duas etapas relacionadas à produção do gênero alvo: a primeira e a última produções. Apesar de as produções envolverem todas as Capacidades de linguagem, acreditamos que a capacidade predominante seja a Capacidade de ação, já que a proposta de produção deve envolver um “problema comunicativo”, partindo, portanto, da representação da situação comunicativa do aprendiz.

#### 4.3.1 Primeira produção

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101), a produção inicial é o momento em que “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral

ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.” Os pesquisadores salientam que a primeira produção é o momento em que o aluno colocará em jogo os elementos que foram dados na apresentação da situação a partir de uma experiência concreta em que conseguirá ponderar o que sabe e o que não sabe sobre a atividade. Da mesma forma, a primeira produção é, para o professor, um “momento privilegiado de observação”, já que, a partir dela, o docente poderá selecionar os instrumentos mais adequados para desenvolver as capacidades de linguagem de seus alunos.

Na SD por nós analisada, temos a seguinte proposição:

**PRODUÇÃO ESCRITA 1:**

Nesse momento, proponha que os alunos façam a primeira produção escrita. É importante lembrar que ela deverá ser comparada com a última escrita solicitada nesse material, tendo em vista registrar e comparar se houve avanço quanto aos critérios de avaliação que deverão ser estabelecidos em conjunto.

Excerto 20 – Proposta para a primeira produção textual. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Ao observarmos a proposição acima, não é possível perceber qual a orientação dada aos alunos pelo professor. Imaginamos, pela temática até então discutida, que os aprendizes devessem produzir um artigo de opinião sobre o “toque de recolher”, mas não há qualquer menção à situação comunicativa (mesmo que simulada) para a produção. Aspectos envolvidos no contexto de produção são negligenciados em prol de uma atividade mecânica de escrita, uma proposta de redação descontextualizada, já que não está relacionada ao estabelecimento de um problema comunicativo a ser resolvido.

#### 4.3.2 Produção final

Após todo o desenvolvimento da SD, a produção final se configura como o momento em que o aluno escreve a versão final do texto. Nessa etapa, é o momento em que os aprendizes “abandonam seus textos” para que possam,

enfim, realizar a função comunicativa que pretendiam desde o início do projeto. No caso do artigo de opinião, é o momento de os alunos escreverem seus artigos para se posicionarem ante alguma questão polêmica com o intuito de convencer o leitor de suas crenças e suas opiniões. Desse modo, a circulação social dos artigos precisa estar prevista desde o início da SD, já que, dependendo da situação comunicativa, a construção da argumentação irá variar.

Em nosso corpus, encontramos uma grande recorrência de Produções Didático-pedagógicas que, apesar de confessarem adesão aos pressupostos interacionistas, ainda tratam a produção textual como prática escolar. Não encontramos experiências em que o gênero estivesse realmente pensado em sua função social, experiências em que toda a construção estivesse guiada para um objetivo comunicativo significativo, mas produções pautadas pelo fazer escolar artificial. Retomamos, desse modo, a discussão proposta por Guimarães e Kersch (2012), quando as autoras afirmam que “o aluno terá melhor desempenho se for convidado a se engajar num projeto que seja seu, com o qual se identifique e que esteja ligado à cultura da comunidade de que faz parte.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p.30). Se o aprendiz não estiver mobilizado verdadeiramente a produzir seu texto para de fato interagir, qual a necessidade de reescrever uma produção? Tudo fica meramente no nível da ficção.

Vejamos abaixo a proposta de produção final apresentada pelo material por nós analisado:

4º. BLOCO

**AVALIAÇÃO: CONTABILIZANDO AS AQUISIÇÕES DA ESCRITA**

Professor(a), agora chegou a hora de verificar quais foram as aquisições da escrita que os alunos apresentaram em seus textos e contabilizar isso, tendo em vista a importância de sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Cabe lembrar que os critérios para a análise avaliativa devem ser os mesmos que foram utilizados e informados desde a segunda proposta produção escrita. A partir da identificação do não atendimento aos critérios de avaliação, propõem-se o trabalho de reescrita dos textos para sanar as inadequações.

**PRODUÇÃO ESCRITA 3:**

**PANDEMIA**  
**Gripe A, da prevenção à cura**

**Como faço para evitar a gripe?**  
Quanto mais você mantiver as mãos limpas, menos chances terá de pegar a gripe. Além disso, evite compartilhar objetos pessoais com outras pessoas.

**Manutenção adequada**  
Manter a casa limpa, com ventilação adequada e evitar aglomerações.

**Melhorar a circulação de ar**  
Evitar ficar muito tempo em ambientes fechados.

**Evitar tocar o rosto**  
Evitar tocar o nariz, a boca e os olhos com as mãos.

**Evitar compartilhar objetos pessoais**  
Evitar compartilhar objetos pessoais com outras pessoas.

**Evitar ir para locais fechados**  
Evitar ir para locais fechados com muitas pessoas.

**Como eu tenho sintomas?**  
Se você apresentar sintomas como febre, tosse, dor de garganta e dor de cabeça, procure um médico para diagnóstico e tratamento.

**Tratamento**  
O tratamento da gripe é sintomático. O uso de medicamentos deve ser orientado por um médico.

**Prevenção**  
A melhor forma de prevenir a gripe é através da vacinação.

**Como é o tratamento?**  
O tratamento da gripe é sintomático. O uso de medicamentos deve ser orientado por um médico.

**A cura é provável?**  
Sim, a gripe é uma doença viral que pode ser curada com o uso adequado de medicamentos.

**TIPO SUAS DIVIDAS**  
**0800 61 1997**

FONTE: SEED, 2010.

1. Professor(a), antes de solicitar a produção de texto, os estudantes podem debater sobre a questão polêmica “Você concorda que apenas alguns grupos devam ser vacinados ou defende que toda a população deveria receber a vacina?” e apresentar os argumentos para defender sua posição em relação ao tema para a turma.

2. Nesse momento, é importante identificar com os alunos argumentos a favor e contrários à idéia defendida.

**PRODUÇÃO ESCRITA 4:** Em seguida, proponha para que eles escrevam um texto de opinião a respeito da seleta vacinação contra a gripe. De acordo com os órgãos competentes, a vacina será liberada apenas para as faixas etárias consideradas de risco. O texto produzido deve apresentar uma opinião sobre: Você concorda que apenas alguns grupos devam ser vacinados contra a Gripe A ou defende que toda a população deveria receber a vacina?

4. Critérios de avaliação: Professor(a), cabe lembrar que os critérios a seguir também podem servir para que o estudante avalie o seu próprio texto, tendo em vista a autonomia diante de uma situação de escrita.

**Avaliação:**

- a) Adequação ao tema.
- b) Adequação ao gênero solicitado.
- c) Uso adequado dos operadores argumentativos.
- d) Domínio das estruturas sintáticas.
- e) Argumentos coerentes com o posicionamento do autor.
- f) Adequação à variedade padrão: ortografia, pontuação, acentuação.

Excerto 21 – Proposta para produção final do artigo de opinião. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Observemos, inicialmente, o título do bloco “Avaliação: contabilizando as aquisições da escrita”. Esse título chamou-nos atenção especialmente por duas palavras: “avaliação” e “contabilizando”. Entendemos que a produção final seja o momento de avaliar o progresso dos aprendizes, mas o progresso, a nosso ver, precisa estar condicionado a um *querer fazer*, isto é, deve ser resultado de todo o trabalho em prol de um objetivo final que, pelo que vimos acima, não se desenha. Onde o artigo será publicado? Quem serão os possíveis leitores? Em qual papel social os alunos se colocarão para escrever? Nada disso é tratado, sendo a atividade, apesar de solicitar a produção de artigo de opinião, muito semelhante às aulas voltadas à exploração temática (debate sobre o tema preparatório e posterior produção do texto) para a produção de redações para o vestibular.

Com relação especificamente aos critérios de elencados para a avaliação dos artigos, percebemos que o foco está nos aspectos textuais sem que haja uma relação entre a materialidade linguística e a prática social desempenhada pelo artigo. Avaliar o artigo meramente por suas características textuais é se esquecer da atividade realizada pelo domínio argumentativo a que ele pertence, como nos diz Kersch:

Desde o momento em que levantamos até aquele em que nos deitamos, apresentamos pontos de vista tentando convencer nosso interlocutor: no trabalho, discutimos nossa opinião sobre os mais diversos assuntos; em casa, fazemos valer nossa opinião (ou nos deixamos convencer) em relação ao cardápio, a atividades de lazer, ao programa que se vai assistir na televisão. Como se vê, a argumentação é negociada e justificada: seu objetivo principal é convencer o outro, obter adesão do outro, mas, para ser bem sucedido nessa tarefa, o locutor precisa justificar sua posição e apresentar razões que sustentem sua posição, bem como negociar seu ponto de vista com o interlocutor. (KERSCH, 2014, p.59).

Pela citação acima, percebemos que o movimento argumentativo, para ocorrer, precisa levar o interlocutor necessariamente em consideração, o que não ocorre na proposta de produção final que reproduzimos acima. O ato de argumentar, como atividade comunicativa cotidiana, fica apagado e o que aparece é, mais uma vez, a escrita de texto para avaliação do professor e/ou do aluno.

Neste capítulo, observamos como a SD por nós analisada propõe atividades com foco do desenvolvimento da capacidade de ação da linguagem, ou seja, como o material propicia a construção de uma representação das condições de produção do gênero artigo de opinião. Observamos que, embora a Produção Didático-pedagógica preocupe-se em utilizar o texto concreto para a análise do gênero, as questões abordam o contexto mais imediato de produção e fornecendo um conceito mais atrelado aos aspectos formais do que propriamente sociais do gênero artigo de opinião. Também percebemos que o material traz a noção de suporte textual, embora não estabeleça relação entre o propósito comunicativo e a forma de fixação do artigo de opinião. Por fim, explicitamos que, nas etapas de produção textual (inicial e final), a representação da situação comunicativa não é explorada, sendo perpetuada a prática de escrita de redação para fins escolares. No próximo capítulo, iremos continuar a análise qualitativa de nosso exemplar visando às atividades relacionadas ao desenvolvimento da capacidade discursiva dos aprendizes.

## 6 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: CAPACIDADE DISCURSIVA

Na Produção Didático-pedagógica por nós analisada, para desenvolvimento da Capacidade discursiva observamos duas vertentes de proposições: uma que orienta para a estrutura textual, especialmente a partir da noção de tipo de texto e outra que abarca questões sobre análise de argumentos. Abaixo transcrevemos alguns exemplos:

Objetivo	Etapa da SD	Exemplos
Foco na estrutura textual: tipo de texto e sequência textual.	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de texto é predominante nesse gênero (descritivo, argumentativo, narrativo, expositivo ou relato)? (nota 2)</li> <li>• A estrutura composicional desse tipo de texto segue e atualiza o protótipo textual argumentativo (nota 3), ou seja, consiste em justificar, defender ou refutar opiniões.</li> </ul>
Foco na observação e análise de argumentos.	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o ponto de vista do autor sobre o assunto?</li> <li>• Que argumentos o autor utilizou para defender seu ponto de vista?</li> <li>• Compare os argumentos do SIM e do NÃO (listando os argumentos num quadro) de forma que os estudantes percebam as estratégias de linguagem utilizadas pelos dois autores. Os tipos de argumentos podem ser: de provas (dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios), de autoridade, de exemplificação, de princípio ou crença pessoal, de causa e consequência.</li> </ul>
	Módulos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a tese defendida pelo autor?</li> <li>• Que argumentos o autor utiliza como estratégia para defender o seu ponto de vista?</li> <li>• Qual é a conclusão do texto? Você concorda com a posição do autor? Justifique.</li> <li>• Em seguida, peça para que os estudantes assinalem os operadores argumentativos no texto (conectivos). Nesse momento, é importante que os estudantes percebam que esses operadores anunciam a ideia que será defendida adiante. Por exemplo, o operador argumentativo “mas” sugere que a ideia seguinte será contrária à anterior. Já o uso de “portanto” assinala a conclusão de uma ideia e assim por diante.</li> <li>• Solicite aos estudantes a reescrita dos parágrafos que contêm operadores argumentativos, tendo em vista substituí-los por outros com valor semelhante. Para isso, apresente a eles as possibilidades de variação.</li> </ul>

Quadro 13 – Panorama geral de atividades relacionadas à Capacidade discursiva. Fonte: dados de pesquisa.

Conforme podemos observar pelo quadro acima, as atividades cujo princípio é desenvolver a capacidade discursiva de linguagem estão presentes, especialmente, em dois momentos da SD – na *apresentação da situação* e nos *módulos*. Como as atividades são praticamente idênticas, mesmo que em etapas diferentes, traremos exemplos que ilustrem recorrências gerais a partir das categorias gerais acima retratadas - *Foco na estrutura textual: tipo de texto e sequência textual* e *Foco na observação e análise de argumentos*;

Para essa análise também nos valeremos do trabalho de Wachowicz (2012), em que a pesquisadora sugere que a concepção bakhtiniana de composição seja ampliada teoricamente de modo a abarcar as sequências textuais propostas por Adam (2001) e as categorias de argumentação apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Consideramos a sugestão da autora válida, já que está de acordo nossa descrição do gênero artigo de opinião construído anteriormente. Para fins de apresentação, subdividiremos essa etapa de análise em duas partes a partir do enfoque das atividades: estrutura textual (sequência textual) e tipos de argumentos.

## 6.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

De acordo com Wachowicz (2012, p.50), ao pensar composição, estamos lidando com as estruturas relativamente estáveis em grupos de gêneros, embora, como bem pontua a teórica, a previsibilidade da composição seja justamente aquilo que possibilita a transgressão da estrutura, uma vez que a instabilidade só é possível quando da subversão daquilo que é esperado.

O prolongamento será feito a partir da noção de sequência textual proposto pelo Jean-Michel Adam:

*As sequências, por seu turno, são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. São tipos que perpassam os diferentes gêneros. Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas, e, ao mesmo tempo concretos, pois prevêm estruturas linguísticas características. Mas os gêneros é que são os enunciados da vida real, carregados de condicionamentos*

Pela citação acima, é possível percebermos um posicionamento que prevê, ao mesmo tempo, pressupostos cognitivos e histórico-sociais, uma vez que as sequências são percebidas como estruturas abstratas e, portanto, de natureza cognitiva, pois “são produto de uma habilidade cognitiva natural do homem – a categorização (WACHOWICZ, 2012, p.52); mas as sequências também são vistas como componentes dos gêneros, tendo aí seu caráter sócio-histórico delimitado. Importa-nos frisar, que, mais uma vez, a assumir dicotomia entre interno (mente) e externo (social) é perder a essência plástica da linguagem. Assim, como Adam, acreditamos que assumir a cristalização de algumas formas não significa desconsiderar as variações, uma vez que, como já abordamos anteriormente, o jogo se dá entre “a relativa estabilidade dos enunciados” e os deslizamentos realizados pelos produtores quando, concretamente, apropriam-se das possibilidades da língua para enunciar.

Não temos, nessa pesquisa, a intenção de aprofundar as teses de Adam, uma vez que, assim como Wachowicz (2012), estamos perseguindo uma possibilidade de tratamento linguístico associado aos gêneros textuais. Basta-nos dizer que as sequências textuais descritas por Adam (2001; 2008) são em número de cinco: *sequência narrativa*, *sequência descritiva*, *sequência explicativa*, *sequência argumentativa* e *sequência dialogal*. Nos trabalhos do teórico, cada uma das sequências é descrita em sua estrutura a partir das macroproposições<sup>28</sup> que as compõem.

Conforme apontamos quando da proposta de descrição *do gênero artigo de opinião*, três sequências (descritiva, explicativa e argumentativa) são recorrentes para a composição do gênero. Seguiremos com a exploração das referidas sequências, a partir de Adam (2008), enfatizando a argumentativa por ser predominante no gênero. Para tanto, utilizaremos os artigos o “Menor protegido, menos violência” e “A mentira da segurança”, constituintes da Sequência Didática, e já apresentados quando da discussão das atividades relativas ao desenvolvimento da Capacidade de ação.

---

<sup>28</sup> De acordo com Wachowicz (2012, p.52), “na estrutura característica de uma sequência textual, preveem-se partes do texto significativamente estruturadas, nomeadas de macroproposições. Nesse sentido, as sentenças ou proposições constituem macroproposições, que por sua vez constituem a sequência.”

De acordo com Adam (2008, p.215), “a descrição não comporta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre elas. Tem, por isso, uma frágil caracterização sequencial.” Essa particularidade da sequência descritiva tem razão pela sua própria natureza, o objetivo de caracterizar elementos diversos, desde indivíduos até ideias. Importante ressaltar o papel argumentativo da sequência descritiva, uma vez que “um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso” (ADAM, 2008, p.2016). Assim, sua presença no gênero em foco, o artigo de opinião, corrobora para a construção de uma orientação argumentativa.

Vejamos como essa sequência aparece nos artigos supracitados:

NOS ÚLTIMOS meses, vários municípios brasileiros têm adotado o "**toque de recolher**" para menores de 18 anos. Por meio de uma *medida judicial, uma lei aprovada pela Câmara de Vereadores ou uma decisão do Executivo municipal, adolescentes e jovens dessas localidades são proibidos de sair de suas casas no período noturno.*

Excerto 22 – Trecho do artigo de opinião “A mentira da segurança” constante da Produção Didático-pedagógica analisada.

No parágrafo acima, primeiro do artigo “A mentira da segurança”, percebemos a descrição do objeto a ser debatido ao longo do texto, o “toque de recolher”, como forma de contextualizar a questão controversa. A articulista demarca a o espaço e o tempo em que o fato ocorre (*nos últimos meses e vários municípios brasileiros*) e, por meio de uma definição (*uma lei aprovada pela Câmara de Vereadores ou uma decisão do Executivo municipal, adolescentes e jovens dessas localidades são proibidos de sair de suas casas no período noturno*) descreve o objeto como uma proibição de jovens e adolescentes saírem de casa no período noturno. Aqui percebemos claramente o caráter argumentativo da descrição, uma vez que alguns aspectos do objeto “toque de recolher” foram explicitados – o impedimento de circulação de menores de idade no período noturno - , enquanto outros foram silenciados – o fato de o impedimento ser para menores desacompanhados e a partir das 22 horas. De modo arguto, somos levados a interpretar que qualquer menor, a partir das 18h (período noturno), seria impedido de circular nas ruas, ficando recluso em casa.

Já no artigo “Menor protegido, menos violência”, a abertura do texto se

dá de forma diferente do esperado, já que, ao invés de apresentar o objeto a ser debatido, o “toque de recolher”, o articulista opta por descrever dois fatos: a maior ocorrência de violência cometida por menores ou contra eles no período noturno; o desconhecimento por parte dos pais do envolvimento de menores em situações de violência. Vejamos:

Tem sido muito freqüente o noticiário de **violências cometidas por menores ou contra eles em horários noturnos**, período que é muito propício à reunião de adolescentes em locais que estimulam o consumo de álcool ou a circulação de drogas.

E tem sido frequente que, no noticiário de violências envolvendo menores, venha a **informação de que os pais e as mães ficaram surpresos quando receberam a notícia de que seus filhos ou filhas estavam sujeitos a esse tipo de envolvimento.**

Excerto 23 - Trecho do artigo de opinião “Menor protegido, menos violência” constante da Produção Didático-pedagógica analisada

Pela forma de contextualização da questão, ao invés de conhecermos o objeto em questão, o “toque de recolher”, somos levados à constatação de que os jovens estão mais suscetíveis à violência no período noturno, posto ser o período em que os menores se encontram para consumir drogas e álcool. Além disso, somos também informados de que os pais, responsáveis pelos menores, desconhecem o envolvimento dos filhos com atividades ilícitas. Assim, a contextualização do debate não é feita a partir da definição do “toque de recolher”, mas a partir da situação de perigo a que os jovens estão expostos, sem a atuação dos pais, fato que justificaria uma ação governamental de proteção.

Obviamente, a teoria de Adam para tipificação das sequências textuais aprofunda os modos de construção das macroproposições, classificando-as, mas, para nosso objetivo essencialmente didático, acreditamos que o professor que pretenda ensinar o gênero artigo de opinião deva perceber o valor argumentativo da descrição, observando que a escolha do objeto a ser descrito, bem como dos elementos a ele pertencentes, faz parte de um projeto de dizer que se sustenta no duplo movimento de justificar uma tese e refutar um tese adversa.

Outra sequência que se apresenta no plano de texto ordinário do artigo de opinião é a *explicativa*. De acordo com Wachowicz (2012, p.79) “a sequência explicativa define-se basicamente por um objetivo perceptivelmente real: a justificativa de um fato.” Para tanto, Adam (2008) assume que a

sequência explicativa constrói-se a partir da postulação de um objeto a ser explicado, seguido de um núcleo explicativo e de uma ratificação da explicação, podendo ser assim esquematizada:

Esquema da sequência explicativa		
Por que p?	P. explicativa 0	Esquematização inicial
Porque q	P. explicativa 1	Problema (questão)
	P. explicativa 2	Explicação (resposta)
	P. explicativa 3	Ratificação-avaliação

Quadro 14 - Sequência explicativa. Fonte: ADAM, 2008, p.244.

Nos artigos por nós observados, podemos perceber a presença dessa sequência em diversos momentos, sempre na tentativa de induzir o leitor a aceitar determinadas razões como explicações lógicas para o problema a ser debatido. Assim, por conta da aparência de neutralidade, de explicação lógica e, portanto, inquestionável, a sequência explicativa tem, no artigo de opinião, forte valor argumentativo. Observemos:

Tem sido muito frequente o noticiário de violências cometidas por menores ou contra eles em horários noturnos, período que é muito propício à reunião de adolescentes em locais que estimulam o consumo de álcool ou a circulação de drogas.

Daí a necessidade de uma proteção especial, que não seja opressiva e não cerceie os direitos fundamentais do adolescente, mas que lhe dê segurança, evitando que ele seja vítima dos que abusam de sua inexperiência ou, então, de suas ingênuas fantasias de independência ou coragem.

Excerto 24 - Trecho do artigo de opinião “Menor protegido, menos violência” constante da Produção Didático-pedagógica analisada

- Por que (p)? : Por que há a necessidade de uma proteção especial, que não seja opressiva e não cerceie os direitos fundamentais do adolescente?
- Porque (q): Porque tem sido muito frequente o noticiário de violências cometidas por menores ou contra eles em horários noturnos, período que é muito propício à reunião de adolescentes em locais que estimulam o consumo de álcool ou a circulação de drogas.

Assim, percebemos que a “proteção especial, que não seja opressiva e

não cerceie os direitos fundamentais do adolescente” (“toque de recolher”) é uma consequência do fato de haver “noticiário de violências cometidas por menores ou contra eles em horários noturnos”. Essa forma de construção, a partir de uma sequência em que se aponta a causa e a consequência, não permite refutação, já que se trata de uma relação lógica estabelecida entre as proposições.

Por fim, a sequência argumentativa, predominante no gênero artigo de opinião. Na verdade, o que percebemos é a presença das outras sequências (descritiva e explicativa) na composição da sequência argumentativa. Esse fato não invalida a teoria de Adam, pois, como explica Wachowicz (2012, p.80):

A sequência é uma categoria não discreta, ou seja, seus limites não são traçados por propriedades imutáveis e precisas. Uma sequência pode, no nível da constituição textual, entrar em outra, assim como um gênero pode, no nível da constituição discursiva, lançar mão de uma combinatória inédita de várias sequências.

A sequência argumentativa, na proposição de Adam (2008), tem sua essência a partir de dois movimentos: **justificar** uma tese e **refutar** uma tese adversa. Desse modo, essa sequência é construída a partir de dois níveis:

- Justificativo: nesse nível, o interlocutor é pouco levado em conta. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados;
- Dialógico ou contra-argumentativo: nesse nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos. (ADAM, 2008, p.233-234)

Observemos o seguinte trecho:

**A justificativa para a medida se ampara num discurso que enxerga na restrição da liberdade uma estratégia de segurança. Manter os jovens longe das ruas evitaria que consumissem bebidas alcoólicas, se envolvessem em episódios violentos ou com o universo infracional e reduziria, assim, o número de crimes nessas cidades. O "toque de recolher" é inconstitucional. A restrição do direito à liberdade de crianças e adolescentes viola o artigo 227 da Constituição, que assegura sua liberdade, convivência familiar e comunitária, além de protegê-los contra qualquer forma de discriminação. Apenas isso bastaria para desqualificá-lo no seu mérito: essa é uma opção que não está disponível.**

Excerto 25 - Trecho do artigo de opinião “A mentira da segurança” constante da Produção Didático-pedagógica analisada

O parágrafo acima, retirado do artigo “A mentira da segurança”, apresenta claramente a sequência argumentativa proposta por Adam (2008), tendo em vista que, inicialmente, a articulista pontua uma tese inicial (a

restrição da liberdade é uma estratégia de segurança), gerando a conclusão para essa tese (se os jovens forem mantidos fora das ruas, o número de crimes seria reduzido). Contudo, na continuidade do parágrafo, temos a presença de uma outra tese (o toque de recolher é inconstitucional) e uma nova conclusão que anula a primeira (o toque de recolher não pode ser aplicado pois é contra a legislação maior da nação). Assim, percebemos que a sequência argumentativa faz o movimento de refutação da primeira tese, e de sua consequência, a partir da justificativa de uma outra tese que a inviabiliza, que a torna inócua pelo fato de, pela nossa atual legislação, não ser uma opção possível.

Após apresentarmos uma breve análise das sequências textuais presentes nos artigos, vejamos um exemplo de encaminhamento didático efetuado pelo material, proposto no primeiro bloco da SD, na seção de questões relativas ao artigo “Menor protegido, menos violência”:

j) Que tipo de texto é predominante nesse gênero (descritivo, argumentativo, narrativo, expositivo ou relato)? (nota 2)

Excerto 26 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade discursiva. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Percebemos que o objetivo da questão é propor uma classificação, em termos de predominância, do “tipo de texto”. Para tanto, observamos, como material de auxílio ao professor, a nota de número 02, uma citação direta de Marcuschi (2002) quando o autor diferencia *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*, que reproduzimos abaixo:

2. Marcuschi (2002, p. 22-24) faz a distinção entre gênero textual e tipo de texto, pois considera isso de fundamental importância para o trabalho com a produção e a compreensão textual.

(a) usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua

composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos são: telefonema, sermão, carta expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, etc.

(c) usamos domínio discursivo para designar uma tarefa ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Entre os autores que defendem uma posição similar estão Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean Michael-Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999).

Excerto 27 - Nota de fim sobre os conceitos de gênero e de tipo textual trazidos pela sequência didática analisada. Fonte: Cadernos do PDE 2009. , (PARANÁ, 2012).

A nota trazida pelo material esclarece o professor-leitor quanto à natureza dos conceitos de tipo e de gênero textual, embora, pelo seu caráter vago e superficial, não seja possível estabelecer, por exemplo, como os aspectos ditos linguísticos (*aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas*) estão relacionados aos tipos textuais. Como o aluno poderia delimitar, a partir da citação acima, qual o tipo de texto predominante no gênero artigo de opinião? Imaginamos que a opção por dizer que o tipo predominante seja o “tipo argumentativo” – uma das possibilidades, entre parênteses, apresentadas na questão – por reconhecer, muito pelo senso comum, que este gênero “serve para convencer” e, portanto, pertence ao tipo argumentativo. O que desejamos dizer é que se o aluno optar pela resposta “tipo argumentativo” para a questão acima apresentada, essa escolha terá sido mais consequência daquilo que ele já conhece do que decorrente de um estudo sistematizado propiciado pelo material didático.

Se em um primeiro momento é a noção de “tipo textual” a mobilizada pelo material, em outro momento, quando da definição do gênero “artigo de opinião”, temos a presença da noção de “sequência textual”, com uma citação, inclusive de Adam (1999). Ribeiro (2012, p.33) nos esclarece quanto à

diferença entre os conceitos, dizendo que, para Adam, a concepção de tipologia não abrange a heterogeneidade de construção de um texto, ou seja, enquanto a noção de “tipos textuais” postula o texto a partir de estruturas homogêneas, o conceito de “sequência textual” entende que um texto pode ser construído a partir de uma variedade de sequências que, inclusive, podem se intercalar. Apesar da diferença de estatuto dos conceitos, percebemos que, usualmente, os termos são usados como sinônimos, especialmente a partir da acepção de “estrutura textual predominante”. Vejamos o seguinte trecho, quando da definição do gênero “artigo de opinião”, ainda no primeiro bloco do material. Ressaltamos que já exploramos a referida definição na seção anterior (Capacidade de ação), sendo agora alvo de nossa análise a partir do foco em sua estrutura composicional, a saber: “o protótipo textual argumentativo”.

#### **AFINAL, O QUE É UM ARTIGO DE OPINIÃO?**

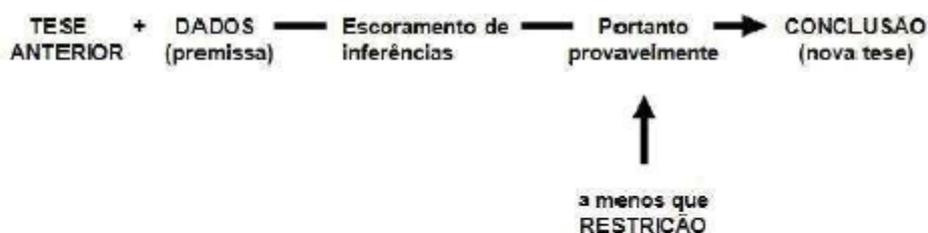
O artigo de opinião é um gênero que circula na esfera social imprensa sobre questões polêmicas do cotidiano. Geralmente, esse gênero é publicado em jornal impresso, postado na mídia eletrônica ou apresentado em programas televisivos e programas radiofônicos. A estrutura composicional desse tipo de texto segue e atualiza o protótipo textual argumentativo (nota 3), ou seja, consiste em justificar, defender ou refutar opiniões. No texto argumentativo, o autor quer convencer o leitor a concordar ou refutar uma tese, com base em argumentos de diferentes tipos: de provas (dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios), de autoridade, de exemplificação, de princípio ou crença pessoal ou de causa e consequência. São exemplos desse tipo de texto: debate televisivo, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta ao leitor, debate regrado, editorial, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado, entre outros.

Somamos à definição, a nota três (03), abaixo transcrita:

3. Adam (1999) propõe que os gêneros compõem categorias de natureza prático-empíricas, prototípicas e reguladora dos enunciados. A contribuição de Adam está em propor, apesar de algumas indefinições, a noção de sequência de texto. Essa noção merece ainda muita discussão quanto a sua teorização e ao número delas. No entanto, ao classificar as seqüências em narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, o autor inova em relação às propostas escolares de escrita praticadas nas escolas tais como a narração, a descrição e a dissertação que eram tratadas como gêneros textuais.

Adam entende que um esquema argumentativo consiste, basicamente, na apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação (um argumento) e uma conclusão (um predicado) e destaca a conjunção *mas* como o operador argumentativo mais característico, conforme esquema a seguir:

**ESQUEMA TÍPICO DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA**



FONTE: ADAM, 1992, p. 118.

Excerto 28 – Nota de fim sobre o esquema da sequência argumentativa. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

A nota três, a nosso ver, é relevante para que o professor-leitor construa uma relação entre o texto empírico e o gênero, já que tematiza um aspecto importante da construção textual, mas consideramos haver pouca influência do conceito nas atividades propostas, uma vez que a observação da sequência textual não é utilizada nos encaminhamentos didáticos, apenas aparece como uma característica do gênero, sem que o aluno seja orientado a observar, no texto empírico, como a sequência textual ocorre de modo a entender o esquema dado. Mais uma vez, a nosso ver, a Produção Didático-pedagógica apresenta seus referenciais teóricos (a teoria das sequências textuais), mas não realiza a transposição didática necessária já que não operacionaliza os conceitos a partir do texto empírico. Apesar de considerarmos um avanço significativo a inserção de referenciais teóricos próprios da Linguística Textual nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, a real apropriação, bem como utilização dos conceitos não ocorre, haja vista a ausência de atividades que proponham a reflexão sobre a construção de artigos de opinião tendo a sequência argumentativa como pilar.

Interessante perceber, atualmente, em um momento ainda de muita instabilidade na transposição didática de conceitos próprios da ciência, a relação existente entre os conceitos de gênero e de sequência / tipo textual. No material por nós analisado, conforme apontamos, há uma indicação teórica sobre a diferença entre os conceitos, bem como a apresentação do esquema

da sequência argumentativa, mas não se percebe indicação da relação entre a estrutura composicional do texto e a ação comunicativa desempenhada pelo gênero. A sequência argumentativa passa ser uma “característica do gênero”, sem que seja explicitado aos alunos, por meio de análises de exemplares de artigos de opinião, a predominância da sequência argumentativa por ser aquela que melhor realiza os dois movimentos textuais necessários ao gênero: “demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa” (ADAM, 2008, p.232).

Além dos fragmentos acima apresentados, no restante da SD, não percebemos referências à noção de “tipo de texto” ou de “sequência de texto”. Contudo, já no terceiro bloco da Produção Didático-pedagógica (aquela destinada aos módulos), encontramos a seguinte proposição:

**\* Estrutura do artigo de opinião**

a) Qual é a tese defendida pelo autor?

b) Que argumentos o autor utiliza como estratégia para defender o seu ponto de vista?

c) Qual é a conclusão do texto? Você concorda com a posição do autor? Justifique.

Excerto 29 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade discursiva – estrutura do artigo de opinião. Fonte: Cadernos do PDE 2009. (PARANÁ, 2012).

A atividade acima apresentada, como o próprio subtítulo indica, destina-se a analisar, a partir do texto “Nossos filhos terão emprego?”, de Stephen Kanitz, publicado da revista *Veja* em março de 1998, a estrutura do artigo de opinião. Imaginando que o aluno, a partir da indicação acima, conseguisse levantar os dados solicitados, ficaria ainda a dúvida quanto à identificação da tese adversa e do movimento de refutação envolvido no gênero, ou seja, apenas o movimento de justificativa está contemplado na questão sem que a contra-argumentação seja explorada. Percebemos, então, que o objetivo da seção (explorar a estrutura prototípica do gênero artigo de opinião) não pode ser alcançado pela forma como a proposição foi feita.

Como forma de encerrar esse tópico, ressaltamos que o aspecto estrutural das sequências é uma parte do que deve ser levado em conta

quando do ensino de língua portuguesa, mas não pode ser o único elemento, sob a pena de transformarmos as aulas em descrição de estruturas, não mais de sentenças, mas de sequências. Para que o texto seja utilizado em sua relação com o gênero, acreditamos que o movimento descendente (do gênero ao texto) deva ser empreendido, justificando as escolhas linguísticas a partir das condições de produção do gênero e entendendo que o gênero se materializa em elementos linguísticos. Optar por abordar apenas um dos aspectos, sem levar o outro em consideração, é reduzir a questão; é trabalhar a estrutura da língua desconsiderando seu caráter interacional ou descrever os aspectos da situação comunicativa desconsiderando como a interação é de fato materializada linguisticamente.

## 6.2 CATEGORIAS DE ARGUMENTAÇÃO

De maneira geral, quando a SD é construída a partir de um gênero da ordem do argumentar, percebemos uma grande preocupação dos materiais com exercícios em que os alunos devem listar, comparar, classificar argumentos. A todo o momento, contudo, nós nos perguntávamos, o modo como as atividades foram elaboradas proporciona ao aluno um real entendimento do que seja argumentar? Quais atividades poderiam ser propostas para que os aprendizes percebessem o que significa argumentar, em um primeiro momento, e qual o papel dos argumentos nesse processo? Se acreditamos que o ensino de língua portuguesa deva se centrar na relação entre gênero e texto, tomando como perspectiva uma abordagem descendente (das práticas sociais para o texto) de análise e de ensino, parece-nos claro que, primeiro seja preciso entender o papel da argumentação no gênero artigo de opinião. Nas palavras de Fiorin (2015, p.09), “A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar as palavras para persuadir os outros a fazer alguma coisa.” Assim, imaginamos que o caráter persuasivo do gênero artigo de opinião deva nortear seu ensino, na permanente discussão: “esse texto me convence de que?”, “quais elementos

foram utilizados para que o convencimento fosse construído?”

No material didático por nós analisado, percebemos, de modo geral, três orientações para o trabalho com a argumentação:

1. Questionamentos generalistas: percebemos que, muitas vezes, os aspectos da argumentação são tratados a partir de conceitos vagos, como “ponto de vista” ou “ideia”;

2. Questionamentos que partem de uma classificação restrita de argumentos: aqui encontramos alguma sistematização quanto aos tipos de argumentos, embora de modo superficial e sem maiores referências ao professor, que poderia utilizar o material, ou ao aluno, que deveria realizar a tarefa;

3. Questionamentos que derivam da Semântica Argumentativa: por fim, percebemos uma referência teórica explícita quando da seleção dos operadores argumentativos como tópico didático;

O quadro a seguir traz uma exemplificação das atividades a partir dos dados observados:

Exemplos de atividades relacionadas ao ensino da argumentação	
Questionamentos generalistas	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Qual o ponto de vista do autor sobre o assunto?</i></li><li>• <i>Que argumentos o autor utilizou para defender seu ponto de vista?</i></li><li>• <i>Qual é a tese defendida pelo autor?</i></li></ul>
Questionamentos que partem de uma classificação restrita de argumentos	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Compare argumentos do SIM e do NÃO (listando os argumentos num quadro) de forma que os estudantes percebam as estratégias de linguagem utilizadas pelos dois autores. Os tipos podem ser: de prova (dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios), de autoridade, de exemplificação, de princípio ou crença pessoal, de causa e consequência.</i></li><li>• <i>Que tipo de argumento está empregado no trecho a seguir?</i></li></ul>
Questionamentos que derivam da Semântica Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Marcas de articulação entre os parágrafos.</i></li><li>• <i>Solicite aos estudantes a reescrita dos parágrafos que contém operadores argumentativos, tendo em vista substituí-los por outros de valor semelhante.</i></li><li>• <i>Em seguida, peça para que os estudantes assinalem os operadores argumentativos no texto (conectivos). Nesse momento, é importante que os estudantes percebam que esses operadores anunciam a ideia que será defendida adiante. Por exemplo, o operador argumentativo “mas” sugere que a ideia seguinte será</i></li></ul>

	<i>contrária à anterior. Já o uso de “portanto” assinala a conclusão de uma ideia e assim por diante.</i>
--	---

Quadro 15 – Panorama geral das atividades para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Fonte: Dados de pesquisa.

Ao relacionarmos nossas questões de base com relação à argumentação aos exemplos acima apresentados, percebemos que as atividades não estão voltadas para a percepção da argumentação orientada para o convencimento, uma vez que a abordagem se centra, mais uma vez, no apontamento de elementos de modo superficial, já que ficam restritas à classificação de argumentos ou à troca de operadores argumentativos. Além disso, pensando agora como professores da rede que poderiam utilizar a Produção Didático-pedagógica em sala de aula, apenas encontramos, nas notas de fim (destinadas a oferecer subsídios teóricos aos professores), uma discussão sobre mecanismos de articulação entre os parágrafos, a partir de Koch (2006), mas não há referenciais sobre tipos de argumentos ou sobre operadores argumentativos, ambos os tópicos abordados no material.

Com a finalidade de desenvolver um pouco mais a análise a partir da relação entre texto e gênero, especialmente no tocante à questão da argumentação, selecionamos algumas atividades, localizadas no terceiro bloco da Produção Didático-pedagógica.

f) Que tipo de argumento está empregado no trecho a seguir?

“1. O crescimento das importações não durará para sempre no nível atual e nunca chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. Provavelmente estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e nos Estados Unidos. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros”.

Excerto 30 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva – tipo de argumento. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

A questão transcrita acima está relacionada ao artigo “Nossos filhos terão emprego?”, anteriormente abordado quanto à potencialidade da sequência argumentativa, no subtópico 4.2, para o ensino do gênero artigo de opinião. Primeiramente, gostaríamos de discutir a eficácia do objetivo pretendido pela atividade, ou seja, para que o aprendiz perceba a potencialidade do artigo de opinião, como gênero da ordem do argumentar e,

portanto, com fins persuasivos, é essencial que saiba classificar o argumento que sustenta a tese? Consideramos que a resposta seja positiva, embora não seja suficiente. Expliquemos.

Assim como Wachowicz (2012), consideramos que a Nova Retórica, proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), pode complementar o esquema da sequência argumentativa de Adam (2008), uma vez que, para sustentar os movimentos de justificação ou de refutação de uma tese – necessários à realização da prática social proposta pelo gênero – argumentos são construídos. Assim, a autora afirma a possibilidade de se “estender o tratamento das sequências de Adam (2001) ao refinamento argumentativo-retórico de P&O (1996)”, com vistas, especialmente, ao trabalho com o texto.

Wachowicz (2012, p.101) esclarece-nos que para P&O (1996) “argumentação é a arte de persuadir – seja um auditório específico, seja um auditório universal.” Assim, quatro são os elementos que constituem o “acordo argumentativo”: o auditório, os fatos, os valores ou juízos e os argumentos, sendo, possível então, fazer uma aproximação com a sequência argumentativa proposta por Adam (2001), nos seguintes termos:

A argumentação constrói, transforma ou desfaz verdades, o que a aproxima da base do verossímil. Nos termos de Adam, os argumentos relacionam os fatos mediante as inferências, com vistas à construção de uma nova tese. As técnicas argumentativas de P&O são, então, analisadas conforme as ações sobre a verdade. (WACHOWICZ, 2012, p.102)

Como forma de construção argumentativa, é possível relacionar argumentos a partir de dois processos: *ligação* e *dissociação*. O primeiro tem por movimento a aproximação de elementos a partir de uma relação de solidariedade, podendo ser classificados em três tipos: os *quase lógicos*, os *baseados na estrutura do real* e os *que fundamentam a estrutura do real*. Já o segundo (dissociação) separa, distancia, os fatos, ou seja, “separa elementos antes relacionados, para, a partir dessa desunião, provocar a(s) inferência(s) avaliativa(s)”(WACHOWICZ, 2012, p.120).

Fiorin (2015, p.116), afirma que os *argumentos quase lógicos* são aqueles que “lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias”, apresentando como exemplo

ditos populares como: *funções iguais, salários iguais; crianças são crianças; não faças aos outros aquilo que não queres que façam a ti*. Conforme o teórico, dizer que são *quase lógicos* não é demérito, uma vez que nós todos operamos com esse tipo de argumento quando desejamos falar de coisas possíveis, plausíveis, mas não necessárias. Seguindo a proposição de Fiorin (2015), os argumentos quase lógicos são fundados em três princípios: da *identidade*, da *não contradição* e do *terceiro excluído*.

O segundo grande grupo de argumentos são aqueles *baseados na estrutura do real*, ou seja, “baseados em relações que nosso sistema de significação considera existente no mundo objetivo: causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização.” (FIORIN, 2015, p.149). De acordo com Wachowicz (2012, p.112), se nos argumentos quase lógicos, segue uma linha matemática de comprovação (mesmo que as conclusões não sejam necessariamente necessárias); nos argumentos baseados na estrutura do real, as relações entre as proposições estão associadas à observação do mundo ordinário. São argumentos relacionados ao raciocínio de *sucessão* e de *coexistência*.

O terceiro grupo, *argumentos que fundamentam a estrutura do real*, é aquele que constrói suas próprias realidades, sendo a generalização o caminho mais usual. O exemplo e a ilustração são seus tipos de argumentos, sendo que na argumentação pelo exemplo há a formulação de um princípio a partir de casos particulares; e o argumento pela ilustração serve para reforçar uma regra aceita e conhecida. (WACHOWICZ, 2012; FIORIN, 2015).

Gostaríamos agora de tratar da seguinte atividade:

4. Em seguida, peça para que os estudantes assinalem os operadores argumentativos no texto (conectivos). Nesse momento, é importante que os estudantes percebam que esses operadores anunciam a idéia que será defendida adiante. Por exemplo, o operador argumentativo “mas” sugere que a idéia seguinte será contrária à anterior. Já o uso de “portanto” assinala a conclusão de uma idéia e assim por diante.

5. Solicite aos estudantes a reescrita dos parágrafos que contém operadores argumentativos, tendo em vista substituí-los por outros com valor semelhante. Para isso, apresente a eles as possibilidades de variação.

Excerto 31 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva – operadores argumentativos. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

As proposições acima pertencem ao terceiro escopo argumentativo abordado pela SD, o uso de operadores argumentativos. Primeiramente, é preciso que se diga que não há qualquer nota de fim (explicativa) sobre o que sejam operadores argumentativos, sendo utilizada a expressão conectores, entre parênteses, denotando uma relação de sinonímia, ou seja, no material analisado, operadores argumentativos e conectores são termos intercambiáveis. De acordo com Koch (1992):

O termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam. (KOCH, 1992, p.30).

Sem aprofundarmos a questão, pela definição acima apresentada, já nos é possível discordar do entendimento de que operadores argumentativos e conectivos possuem o mesmo conceito, já que, pelo que nos diz Koch (1992), os operadores são marcas que apontam o caminho argumentativo de um determinado enunciado<sup>29</sup>, ou seja, são recursos da língua que permitem ao produtor indicar a força argumentativa empregada. Essa definição, pelo próprio estatuto, já diferencia operadores e conectivos, uma vez que os conectivos são elementos linguísticos utilizados para gerar encadeamento de enunciados em um texto, sendo que esses nexos podem ser de diversos tipos, entre eles aqueles que marcam relações lógico-semânticas e teriam similaridade com a ideia de operadores argumentativos.

---

29 Enunciado aqui entendido a partir da Semântica Argumentativa. Ver DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Rev. Téc. Trad. GUIMARÃES, E. Campinas, SP: Pontes, 1987.

Olhemos agora para o objetivo da atividade proposta:

- Assinalar os operadores argumentativos no texto;
- Substituir os operadores utilizados no texto por outros com valor semelhante.

Primeiramente, acreditamos que os alunos teriam grande dificuldade em realizar o primeiro objetivo (assinalar os operadores), uma vez que não há informações suficientes de sua categoria. Imaginamos que o máximo que poderia ser feito é a seleção das conjunções, sem que a questão argumentativa seja se fato levada em consideração. Além disso, o próprio princípio de “assinalar” elementos no texto já aponta para uma prática de entendimento do texto como “pretexto” (LAJOLO,1985), já que não se olha para a totalidade de sentido construída pelo uso dos operadores, reforçando a concepção de que texto é um amontoado de palavras, cujas classes gramaticais merecem ser descritas.

A segunda proposição (substituição de operadores) está relacionada a uma prática de análise das possibilidades da língua, uma vez que explicita aos aprendizes que o dizer está, sobretudo, condicionado pelas escolhas efetuadas pelo produtor em função de um querer-dizer. Esse tipo de atividade proporciona reflexão sobre o uso da língua, já que explicita aos alunos os efeitos de sentido de produzidos não só quando trocamos os operadores por outros semelhantes, mas também quando trocamos por operadores com orientações diferentes.

De modo muito sucinto, desejamos, nesse subtópico, tratar das atividades que levam em consideração a argumentação efetuada em textos do gênero artigo de opinião. Percebemos, pelas análises, que as atividades, apesar de fazerem menção a alguns pontos tratados pela tradição de estudos em argumentação, ainda estão atreladas às práticas de identificação e de classificação em detrimento a práticas que tenham como objetivo a explicitação das estratégias utilizadas pelos produtores textuais para conseguir a adesão dos leitores.

## 7 ANÁLISE QUALITATIVA DE UM EXEMPLAR DO CORPUS: CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Nesse sétimo capítulo, objetivamos analisar as atividades propostas para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Objetivamos observar como a Produção Didático-pedagógica orienta para a reflexão sobre os usos dos elementos linguísticos em sua relação com o agir comunicativo empreendido pelo gênero artigo de opinião. Para realização das análises, categorizamos as atividades a partir da nomenclatura proposta por Bronckart (2009) em seu folhado textual, notadamente os *mecanismos enunciativos* e de *textualização*, realizando aproximações, sempre que necessárias, com outras teorias, especialmente com Adam (2008) e com conceitos provenientes do Círculo de Bakhtin.

### 7.1 MECANISMOS ENUNCIATIVOS

No folhado textual bronckartiano, os mecanismos enunciativos garantem a coerência pragmático do texto, sendo, hierarquicamente, o nível superior de análise. Nesse âmbito, figurariam o gerenciamento de vozes e a marcação de modalizações. Assim como fizemos com os mecanismos de textualização, além de Bronckart, também recorreremos aos trabalhos de Adam (2008) quando a complementação se fizer necessária.

Quanto ao gerenciamento de vozes, Bronckart (2009, p.326) diz que “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” De acordo com o autor, as vozes são de personagens quando provenientes de entidades humanizadas no texto; ou as vozes podem ser sociais, quando são procedentes de grupos sociais; ou mesmo a voz pode ser do autor quando proveniente diretamente da origem da produção textual. Pelo conceito de voz apresentado pelo autor, percebemos que o que está em jogo é a observação do arranjo dado, pelo autor empírico, às diversas vozes presentes em seu texto, de modo que ele

(autor) possa organizá-las / gerenciá-las no fio do discurso.

Apesar de também partilharmos da noção de que existe um sujeito (produtor textual para fugirmos de outras terminologias mais complexas) que organize o fio textual, dando a ele uma aparência de homogeneidade, consideramos que a questão das vozes, especialmente quando relacionada ao artigo de opinião, precise ser mais aprofundada, sob o risco de ficarmos segmentando o texto em diversas vozes, sem contudo nos perguntarmos (ou, mais grave, sem levarmos o aluno a se perguntar): qual o papel persuasivo dessa voz? Por que essa voz foi escolhida pelo produtor para figurar em seu texto? Assim, para além da observação dos recursos para a marcação das vozes, é importante pensar na potência argumentativa que elas trazem para que possamos perceber qual o posicionamento do produtor do texto.

Adam (2008, p.) apresenta seu esquema de análise textual a partir de cinco planos, sendo que o plano da *Enunciação* (Responsabilidade enunciativa e coesão polifônica) está mais diretamente relacionado aos mecanismos enunciativos propostos no folhado, sendo que o “grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua.” Assim, consideramos que Adam (2008) avança em dois sentidos: primeiro, no entendimento de que todo enunciado é a expressão de um ponto de vista; e segundo, na percepção argumentativa que a responsabilidade enunciativa traz para o texto. Contudo, assim como a proposição de Bronckart (2009), não percebemos a amplitude dada ao tema pelo Círculo de Bakhtin, já que, para ambos os autores, a noção de voz não ultrapassa o nível textual (da materialidade linguística), não tendo o mesmo alcance do conceito de dialogia.

Segundo Faraco (2007), todos aqueles que buscam no Círculo de Bakhtin um modelo para a análise da interação verbal se frustram, pois o dialogismo é antes um conjunto conceitual, uma filosofia, e não um modelo analítico ou uma teoria científica. Assim, Faraco afirma que a filosofia primeira de Bakhtin é uma axiologia, ou seja, uma teorização sobre valores, em oposição a uma ontologia, uma teorização sobre os seres.

Para ele (Bakhtin), viver é estar se posicionando a cada momento frente a valores. Nós nos construímos e agimos sempre em um universo de valores. Poderíamos dizer que, para Bakhtin, nada do

que é humano está desvinculado de um universo de valores.  
(FARACO, 2007, p.45)

Posicionar-se significa compreender o jogo de valores que organiza qualquer atividade humana e assumir uma postura valorativa frente a ele, ou seja, responder, aderir ao diálogo e propiciar novas respostas ao seu próprio enunciado. A dialogia é entendida, assim, como essa teia de vozes (posicionamentos valorativos) que “se interiluminam, se interpenetram, se apoiam mutuamente, entram em conflito, se contradizem, se rejeitam total ou parcialmente” (FARACO, 2007, p.45). Vozes, obviamente, sociais, que partem das bocas dos falantes, mas que refletem e refratam o mundo, uma vez que nossa relação com o mundo não é pura e direta, mas histórica e semiotizada. Assim, o mundo é apreendido de forma “refratada, isto é, no interior de horizontes sociais de valores” (idem).

Dessa forma, acreditamos que os instrumentos de análise produzidos por Bronckart e por Adam sejam muito valiosos, pois tocam na materialidade linguística, mas defendemos que o entendimento do Círculo de Bakhtin para a questão das “vozes” seja mais interessante, já que ultrapassa o texto em si, visto perceber o duplo status da dialogia: cada enunciado em atitude responsiva a outros enunciados, além de entender que cada enunciado é internamente dialogizado.

Vejamos a atividade abaixo transcrita de nossa Produção Didático-pedagógica em análise:

**\* Aspectos Discursivos**

a) O tema discutido no texto é uma preocupação do contexto atual?

b) Que vozes do discurso aparecem no texto? Exemplifique.

Excerto 32 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos enunciativos. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

A questão acima foi proposta para o texto “Nossos filhos terão emprego?”, constando, portanto, do terceiro bloco da produção. Apesar de considerarmos que o uso da terminologia “vozes” poderia indicar uma percepção da dialogia textual, pela atividade [que vozes do discurso aparecem no texto] não pudemos compreender o que está sendo solicitado, ou seja, qual a

seria a resposta esperada pelo professor para a pergunta feita? Mais uma vez, encontramos um conceito complexo, proveniente dos estudos linguísticos, tratado de forma genérica, sem que sejam dadas pistas, na materialidade linguística, de como perceber as vozes na refração da realidade.

Além do exemplo acima, também encontramos, para o mesmo artigo, as duas questões que se seguem:

c) O uso das aspas e da interrogação empregados no título do texto tem um significado especial? Justifique após pesquisar em que situações podemos usar esses sinais.

d) O uso da palavra “nossos” no título do texto revela uma intenção. Qual?

Excerto 33 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos enunciativos. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Primeiramente, apontamos que, no artigo em questão, não há marcação de aspas no título, o que já impossibilitaria a realização da atividade. Percebemos a falha do material, mas ficamos tentando reconstruir as razões que levaram ao erro, ou seja, por que o Professor PDE “enxergou” o uso de aspas onde efetivamente elas não apareciam? Imaginamos que a razão esteja na responsabilização enunciativa do título, já que, nesse caso, mesmo não marcado por um recurso linguístico (aspas), pode ser atribuída a uma voz que não a representada pelo produtor do texto, já que o artigo, em seu primeiro parágrafo, marca “a grande maioria das mães de adolescentes e pré-adolescentes” como os interlocutores do texto, além de ser a possível fonte da pergunta-título.

## 7.2 MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Entendemos, a partir de Bronckart (2009, p.259), que mecanismos de textualização são aqueles “articulados à progressão do conteúdo temático” de modo a estabelecer a coerência temática do texto. Três são as categorias de mecanismos: a *conexão*, a *coesão nominal* e a *coesão verbal*.

- Conexão: mecanismos que “contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, a que chamamos articuladores textuais”;
- Coesão nominal: mecanismos que “introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos anáforas” de modo a produzir um efeito de estabilidade e continuidade temática;
- Coesão verbal: mecanismos que “estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas verbais.”. (BRONCKART, 2009, p.236).

Iniciaremos a análise a partir da categoria de Coesão nominal, adaptando a noção aos estudos da Referenciação realizados no Brasil. Faremos essa adaptação, sobretudo, por entendermos que o interesse dos estudos da Referenciação esteja para além da mera identificação e classificação de elementos, ou nos dizeres de Machado (2013, p.102), “o interessante é observarmos a progressão e a manutenção temática, a coerência que é garantida pelas recorrências de elementos coesivos e também a argumentatividade que está por trás das escolhas lexicais.” Vejamos como a questão é tratada na SD por nós focalizada:

a) Considerando-se o título do texto “Nossos filhos terão emprego?”, a seleção lexical não poderia fugir do campo semântico “trabalho”. Assinale no texto as palavras que confirmam essa ideia?.

Excerto 34 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – progressão temática. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

e) As palavras em destaque funcionam como qualificadores nas sentenças retiradas do texto e denotam o posicionamento do autor em relação ao mundo do trabalho. Qual? Justifique.  
 “As notícias sobre o fim do emprego, terceirização, globalização, níveis de desemprego são **alarmantes** para quem pretende iniciar uma carreira daqui a alguns poucos anos”.  
 “A globalização está **dizimando** não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros”.  
 “Dificuldades os jovens terão, mas os argumentos abaixo serão úteis quando o **pânico empregatício** surgir novamente”.

Excerto 35 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – progressão temática. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

g) Pode-se dizer que as palavras em destaque nos argumentos a seguir denunciam uma visão otimista ou pessimista por parte do autor em relação ao crescimento do emprego em nosso país? Justifique.  
 “As 500 maiores empresas brasileiras **não** acrescentaram um único emprego novo nos últimos

dez anos”.

“1. O crescimento das importações **não** durará **para sempre** no nível atual e **nunca** chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. **Provavelmente** estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e nos Estados Unidos. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros”.

“Quem emprega 97,3% da força de trabalho hoje em dia são a pequena e a média empresa, **bastante** esquecidas ultimamente nas prioridades econômicas do governo”.

Excerto 36 – Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – progressão temática. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

i) Identifique que elementos ou idéias as palavras em destaque retomam nos trechos a seguir:

“O governo FHC tem priorizado as grandes empresas, seja nas grandes privatizações, na busca de grandes investidores internacionais ou nas grandes reformas. A pequena e a média empresa mal figuram no discurso presidencial. **Elas** ainda não figuram prioritariamente no discurso econômico, uma importante razão desse aumento do desemprego. Mais dia menos dia, alguém alertará FHC para o fato de que não se fomentarão os empregos de que precisamos somente baixando os juros”.

“3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisores, como ocorre no Primeiro Mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto **esses** desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico”.

Excerto 37 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – progressão temática. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

j) Reescreva as sentenças substituindo as palavras em destaque por outras com o significado semelhante.

“A globalização está **dizimando** não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros”.

“O crescimento das importações não gera apenas um problemático **déficit** comercial, mas cria empregos no exterior em detrimento do emprego interno”.

Excertos 38 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – progressão temática. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Todas as questões acima abordam a progressão temática do artigo. No excerto 34, temos uma questão que explora a manutenção temática a partir da observação de lexemas relacionados ao campo semântico de “trabalho”; no segundo e terceiros, atividades que enfocam o valor argumentativo conferido ao texto a partir das escolhas lexicais; no quarto, atividades de reconhecimento do mecanismo de retomadas por pronomes e, por fim, no quinto fragmento, questões para trabalhar o significado no contexto de palavras, possivelmente, desconhecidas.

Na primeira atividade, percebemos que a atividade está centrada na observação da construção de uma rede semântica a partir de palavras que pertencem a um mesmo campo, estabelecendo, assim, uma continuidade tópica, a partir do princípio da centração em um mesmo tema. Retomando a

citação de Machado (2013), sobre a necessidade de que a argumentatividade seja enfocada na seleção lexical tanto para se referir quanto para retomar, observamos que as atividades exploram a questão, embora de maneira equivocada e pouco produtiva. Quando olhamos para o excerto 35, por exemplo, encontramos uma relação entre a seleção lexical e argumentação, mas a construção da atividade aponta para um posicionamento do articulista diferente daquele assumido no texto. No artigo, Stephen Kanitz adere à tese de que haverá emprego para os jovens. Os termos “alarmantes”, “dizimando” e “pânico” apontam para a tese a ser contrariada (a de que não haverá empregos para os jovens). Percebemos, assim, que as atividades desconsideram esse jogo, afirmando que as expressões (alarmantes, dizimando e pânico) denotam o posicionamento do autor, tornando o estudo incoerente ao que de fato é apresentado no artigo analisado.

No excerto 36, também percebemos uma tentativa de apontar o valor argumentativo das escolhas lexicais, agora a partir de um valor “positivo” ou “negativo” indicado pelas palavras em destaque. Percebemos que o material sinaliza para uma eventual análise, mas, pelas palavras em destaque, não é possível entender o propósito didático da atividade. Percebemos a recorrência de advérbios de negação “não”, “nunca”, mas não é possível dizer que uso deles denote uma visão pessimista sem que o conteúdo temático seja analisado. No primeiro uso do “não” (As 500 maiores empresas brasileiras **não** acrescentaram um único emprego novo nos últimos dez anos), temos uma visão pessimista com relação aos empregos futuros. Já no segundo uso (O crescimento das importações **não** durará para sempre no nível atual e **nunca** chegará a 90% do PIB), a negação denota uma visão otimista, já que aponta para a negação de um fator que geraria o desemprego. Quanto às outras palavras grifadas (*provavelmente e bastante*), não conseguimos atribuir sentido negativo ou positivo a elas.

O excerto 37 apresenta uma questão de reconhecimento de retomadas, tipo de atividade muito recorrente em nosso corpus de análise. Aqui vemos, claramente, a influência dos primeiros estudos da Língua Textual, um espécie de análise transfrástica, em que o objetivo é apenas o de relacionar o elemento de retomada (geralmente os pronomes) a seu referente. Perseguindo formas de construir didaticamente a relação entre texto e gênero, percebemos

que esse tipo de atividade é inegavelmente relacionado ao texto, mas, ao mesmo tempo, tem seu cerne na prática de identificar e categorizar elementos. Do ponto de vista da construção do gênero artigo de opinião, qual a relevância didática de apontar que o pronome “elas” está retomando os referentes “pequena e média empresas”? Se buscamos um trabalho que se estabeleça na relação entre gênero e texto, aqui temos uma desconsideração do gênero, das práticas sociais, e um foco na estrutura do texto, como elemento abstrato e auto-suficiente.

Assim, percebemos que o trabalho com a língua é feito sem levar em conta que as escolhas lexicais utilizadas pelo articulista são efetuadas em função de um projeto argumentativo. Percebemos que alguns mecanismos textuais são explorados nas atividades, mas a percepção de que esses mecanismos são mobilizados a partir de uma intenção comunicativa não está em foco. Valendo-nos, mais uma vez, da feliz expressão de Lajolo (1982), o texto passa a ser pretexto, um portador de “coisas” a serem observadas.

Observaremos agora de que modo as conexões textuais, ainda no escopo dos mecanismos de textualização, foram enfocadas no material analisado. De acordo com Bronckart (2009, p.264), a conexão deve ser entendida a partir de três funções: a *segmentação*, quando ocorre articulação de partes do plano de texto; a *demarcação*, na articulação de fases da sequência textual; e a *ligação*, entre as frases sintáticas para a composição de uma sequência textual. Fica claro, assim, que o movimento de análise é descendente, uma vez que parte do plano de texto, passa pelas sequências textuais, chegando até a articulação entre frases sintáticas.

Consideramos que a categorização de Bronckart (2009) seja restrita ao esquema de articulação textual, sem que as funções pragmáticas desempenhadas pelos conectores sejam de fato observada. Assim, recuperamos de Adam (2008, p.179) a classificação dos conectores a partir de três categorias: os *conectores argumentativos*, os *organizadores e marcadores textuais* e os *marcadores de responsabilidade enunciativa*. Adotamos a proposição de Adam (2009), pois consideramos a opção bronckartiana de categorizar as conexões a partir de quais elementos são articulados redutora, tendo em vista a maior produtividade, a nosso ver, da categorização por função exercida pelo conector. Faremos uma pequena síntese da proposta de Adam

para, na sequência, observarmos como o trabalho ocorre na Produção Didático-pedagógica por nós analisada.

Os três tipos de conectores, de acordo com Adam (2008), “exercem função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes”, sendo que os conectores argumentativos e os marcadores de responsabilidade enunciativa, além de conexão, indicam orientação argumentativa (ORarg) e/ou responsabilidade enunciativa (PdV). Para Adam (2008, p. 113):

Toda representação discursiva é a representação de um ponto de vista (PdV) e o valor ilocucionário derivado da orientação argumentativa (ORarg) é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado e uma atividade enunciativa significante. Enfim, o valor descritivo de um enunciado só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado. O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significante que o texto convida a (re)construir.

Pela citação acima, percebemos claramente a relação entre texto e gênero que desejamos focar, uma vez que, como disse Adam (2008), o dito é inseparável do dizer, ou seja, o material linguístico é inseparável de suas condições de produção. Com relação aos conectores, para além de serem vistos como meros mecanismos de articulação, interessa-nos perceber a função que desempenham na construção do gênero artigo de opinião. Desenhamos, abaixo, um quadro resumitivo dos conectores a partir de Adam(2008):

CLASSE E DESCRIÇÃO DOS CONECTORES	TIPOS DE CONECTORES
Organizadores textuais: exercem papel capital no balizamento dos planos textuais. Podem ser categorizados em dois grandes tipos: ordenadores de partes nos eixos temporal e espacial e estruturadores da progressão do texto.	Organizadores espaciais, organizadores temporais, organizadores enumerativos, marcadores de mudança de tópico e marcadores de ilustração e de exemplificação.
Marcadores de responsabilidade enunciativa: aqueles que atribuem um ponto de vista a uma porção textual.	Elementos que indicam a responsabilidade enunciativa como <i>segundo, de acordo</i> , mas também indicadores metonímicos (parte pelo todo ou todo pela parte) como marcadores de fontes do saber. Além desses, também os marcadores de reformulação são importantes para a marcação das vozes no texto.
Conectores argumentativos: são aqueles que associam as funções de segmentação, de responsabilidade argumentativa e de orientação argumentativa dos enunciados. São divididos em dois tipos: conectores argumentativos e conectores contra-argumentativos.	Conectores argumentativos marcadores de argumento e marcadores de conclusão; Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte e marcadores de argumento fraco.

Quadro 16 - Síntese da proposta de classificação dos conectores a partir de Adam 2008. Fonte: ADAM, 2008.

Com o quadro acima não pretendemos exaurir a proposta de classificação de Adam (2008), mas consideramos que nos será útil para analisar a proposição feita pela Produção Didático-pedagógica sempre tendo em vista que a análise dos recursos linguísticos deve estar relacionada ao gênero artigo de opinião, ou seja, para além da conexão semântica, é preciso não perder de vista o caráter argumentativo do gênero. Iniciaremos nossa análise a partir da nota de fim, de número cinco, apresentada pelo material sobre articuladores:

5. Koch (2006, p. 130- 144) afirma que a articulação entre os parágrafos pode ocorrer por meio de:

a) articuladores de conteúdo proposicional são aqueles que servem para sinalizar as relações espaciais e temporais ou estabelecer relações de caráter lógico-semânticas. Por exemplo:

“**A primeira vez** que ele a encontrou foi à porta da loja Paula Brito, no Rocio... **Defronte da loja**, deteve-se um instante; **depois**, envergonhada e a medo, estendeu um pedacinho de papel ao Andrade, e perguntou-lhe onde ficava ali o número escrito”. (Machado de Assis, “Singular ocorrência”, in *Contos*).

b) articulares discursivo-argumentativos são os introdutores de relações discursivo-argumentativas: conjunção, contrajunção (oposição/ contraste/concessão), justificativa, explicação, conclusão, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras. Por exemplo:

“A coluna vermelha fica com o governo. **Ou**, se preferir, com o contribuinte”. (Josias de Souza, “De bancos e geladeiras”, *Folha de São Paulo*, 22 nov. 1995).

“Entendi, **portanto**, voltar para a Corte, na primeira ocasião, **ainda que** tivesse de brigar com o vigário (Machado de Assis, “O enfermeiro”, in *Contos*).

c) marcadores discursivos que operam no “amarramento” de porções textuais: trata-se de marcadores como aí, daí, então, agora, também presentes em textos escritos. Por exemplo:

“... bom esses pratos não são mui::to trabalhosos mas são demorados não é? ... **agora** se você souber::... preparar a massa em casa... então você prepara... né? ... se não souber é muito mais prático você ir ao supermercado comprar:: um pacotinho de lasanha (...) **agora** se você quiser prepará-la mesmo ... então o negócio é fazer a massa... depois cozinhar essa massa... **aí::** entra a dificuldade”. (DID SP 235:231-244)

Excerto 39- Nota de fim. Articuladores textuais. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Pela nota acima, retirada de um texto de Koch (2006), percebemos que a orientação aos professores é meramente classificatória, tendo em vista a categorização dos elementos de articulação, sem que seja feita uma explicação da função argumentativa desempenhada pelos conectores especialmente em texto do gênero artigo de opinião. Interessante perceber que, segundo o material, a nota versará de articulação entre parágrafos (como se apenas houvesse possibilidade de uso de conectores entre porções do texto), mas os exemplos apresentados tratam de articuladores no interior dos parágrafos. Nos exercícios propostos, percebemos uma manutenção de uma postura de identificação dos articuladores, tendo em vista que os mecanismos de articulação são vistos apenas em seu papel textual, sem que sua relação com um projeto persuasivo (próprio portanto do gênero artigo de opinião) seja levado em consideração. O exercício abaixo transcrito exemplifica bem a questão, já que a tarefa a ser desenvolvida pelo aluno é a de remontar um texto, fragmentado em parágrafos, tendo como pista para isso a articulação entre os trechos. Uma atividade que, a nosso ver, explora a função articulatória dos conectores.

TEXTO 2:

1. Professor(a), antes de ler o texto a seguir com a turma, “De olho na crise da água”, de autoria de Emir Sader, publicado na Revista Eco 21, em março de 2005, disponível no seguinte endereço eletrônico: [http://ambientes.ambientebrasil.com.br/agua/artigos\\_agua\\_doce/de\\_olho\\_na\\_crise\\_da\\_agua.html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/agua/artigos_agua_doce/de_olho_na_crise_da_agua.html), solicite que os estudantes formem equipes e entregue a eles o texto impresso, segmentado em parágrafos. Para essa atividade, recorte o texto, dividindo-o em oito parágrafos para que os estudantes organizem os parágrafos de acordo com a sequência do artigo a seguir original. Por isso, nesse primeiro momento não entregue o texto completo a eles.

2. Após essa organização, cada equipe dirá como ficou a sequência do texto. É importante que eles percebam que há uma conexão entre os parágrafos e que o próprio texto dá pistas dessa organização.

Excerto 40 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – articulação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Já na atividade abaixo, percebemos, para além da mera ligação de

porções textuais, foco na observação da argumentação inerente à linguagem, já que aborda o uso dos operadores argumentativos.

4. Em seguida, peça para que os estudantes assinalem os operadores argumentativos no texto (conectivos). Nesse momento, é importante que os estudantes percebam que esses operadores anunciam a idéia que será defendida adiante. Por exemplo, o operador argumentativo “mas” sugere que a idéia seguinte será contrária à anterior. Já o uso de “portanto” assinala a conclusão de uma idéia e assim por diante.

5. Solicite aos estudantes a reescrita dos parágrafos que contém operadores argumentativos, tendo em vista substituí-los por outros com valor semelhante. Para isso, apresente a eles as possibilidades de variação.

Excerto 41 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – articulação. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Por fim, ressaltamos que, a partir da classificação de Adam (2008), os marcadores de responsabilidade enunciativa seriam tratados como conectores. Concordamos com Adam, mas apontamos que a marcação de vozes pode ser feita por outros recursos que não apenas os conectores, como a marcação de aspas, de discurso direto, por exemplo. Assim, optamos por tratar da responsabilidade enunciativa posteriormente, quando tratarmos do nível de manutenção da coerência pragmática do texto. Esse fato só corrobora o caráter artificial e limitado de todas as classificações que se pretendem a “fatiar” os dados de linguagem. Está claro que as delimitações são importantes para fins de pesquisa (e também didáticos), mas qualquer tentativa de segregar elementos, sem que o todo seja observado, sempre se mostrará falível em algum ponto. No caso em tela, os conectores são vistos como elementos pertencentes às capacidades linguístico-discursivas, mas estão intrinsecamente relacionados à composição do gênero, bem como às condições de produção do texto. É importante assim, mesmo olhando para o elemento linguístico, não perder de vista o fato de que aquele elemento não existe de modo autônomo e isolado, mas sempre na composição de um enunciado.

Para finalizar a análise dos mecanismos de textualização, trataremos na coesão verbal. De acordo com Bronckart (2009, p.273), “os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade,

descontinuidade e/ou oposição”, estando diretamente relacionados aos tipos de discurso. Contudo, a descrição feita pelo autor está diretamente relacionada a marcações da língua francesa, sendo mais produtivo fazermos uma observação de trabalhos que lidam com as marcações verbais em língua portuguesa. Recorremos, assim, ao trabalho de Fiorin (2010) para tratarmos da questão dos tempos verbais em sua relação com o gênero artigo de opinião.

O uso dos tempos verbais, tradicionalmente, sempre foi ensinado nas escolas brasileiras como um conteúdo memorizável, uma vez que, a partir das longas listas de conjugação verbal, os alunos memorizavam os tempos e modos de conjugação dos mais diversos verbos, sem que houvesse qualquer explicação sobre os tempos verbais e a relação entre eles e a produção de textos. No material selecionado para análise, não encontramos atividades que envolvam os tempos verbais propriamente ditos, mas as seguintes questões:

- k) Observe com a turma se o autor deu preferência por períodos simples ou compostos?
  
- l) Com a turma, assinale no texto os verbos e identifique se há predominância de verbos de ação, estado ou reflexão.

Excerto 42 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – tempos verbais. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Com relação à questão K, percebemos uma atividade que tematiza a construção dos períodos a partir de seu número de orações. Imaginamos que a motivação para essa atividade seja a ideia muito difundida de que, em textos escritos, encontramos mais períodos compostos por subordinação, enquanto em texto orais, teríamos a predominância dos períodos simples ou compostos por coordenação. O fato de haver mais períodos compostos por subordinação, portanto, seria uma característica do texto escrito em sua forma prototípica. Obviamente, inúmeros trabalhos (MARCUSCHI, 2010, para citar apenas um) já questionaram a forma dicotômica de pensar fala e escrita, mas continuamos a observar equívocos entre termos como norma culta, formalidade, escrita, oralidade, coloquialismo, entre muitos outros, especialmente na escola.

A segunda questão do fragmento traz uma discussão sobre a aspectualidade verbal, sem que haja qualquer nota explicativa para o professor. O tipo de exercício já chama nossa atenção pois está restrito a identificação dos verbos (assinale no texto os verbos) e posterior classificação (ação, estado ou reflexão) sem que haja qualquer relação entre o aspecto verbal e o gênero artigo de opinião, isto é, mais uma vez as atividades ficam na ordem da observação e classificação dos elementos linguísticos sem que sejam estabelecidas as relações entre as escolhas e a intenção comunicativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É um milagre!” Com essa expressão Joaquim Dolz resume sua perplexidade ao comparar a produção final e a Sequência Didática que a propiciou. O gênero era tratado era o documentário e, ao olharmos para a produção final e para os encaminhamentos didáticos que haviam sido dados durante o processo, a “conta não fechava”, ou seja, não era possível relacionar, a partir das atividades, e conseqüentemente de seus objetivos, a produção final ao seu processo de produção. Presenciei essa situação recentemente em um evento e, assim como Dolz, fiquei me perguntando: como uma produção de tanta qualidade foi produzida a partir de um processo didático tão empobrecido? Muitas respostas me passaram pela cabeça, mas agora uma velha frase proferida por uma de minhas professoras da graduação não me sai da cabeça: “alguns alunos vão apesar da escola.”

Para concluir essa tese, gostaria de olhar para a situação acima descrita a partir de uma questão de base: para que servem, afinal, as aulas de língua portuguesa? No caso da produção do documentário, por exemplo, eu imagino que a qualidade conseguida tenha vindo pelo real interesse dos alunos de produzir o texto. Interesse, obviamente, não por questões meramente didáticas, mas por conferirem real valor comunicativo ao que estavam construindo. O documentário em questão tinha o câncer como temática e a turma havia, recentemente, perdido um colega vítima de leucemia. Além da vivência próxima com o tema, outro fator era o grande sucesso de um livro/filme voltado ao público jovem cujo enredo é construído a partir do amor entre dois personagens com câncer. Assim, eu considero que os alunos tiveram motivação para a produção final, mas seria apenas garantir a adesão ao projeto o trabalho do professor de língua português? Nosso papel seria o de construir a situação comunicativa para, na sequência, nos retirarmos e deixarmos os alunos por conta própria? Alguns pesquisadores acreditam que sim, mas eu considero que ensinar a língua seja algo para além disso, ou seja, o que defendi e reafirmo é: ensinar língua portuguesa é conseguir, na relação entre texto e gênero, explicitar / desnaturalizar aquilo que nos passa despercebido, isto é, é olhar para o texto singular em sua relação com as

práticas sociais que o possibilitaram. Assumir apenas um dos pontos, ou o gênero (visto como prática social), ou o texto (visto como materialidade linguística), é perder o que há de mais rico, já que é na mediação, no entre, que se dá a boniteza da língua.

Nesse sentido, a despeito do esperado em uma tese de doutoramento, gostaríamos de alongar as “considerações finais” um pouco mais de modo a, além de concluir o texto, apontar algumas proposições didáticas, ou seja, desejamos, após realizarmos a análise qualitativa de uma Produção Didático-pedagógica para o gênero artigo de opinião a partir das Capacidades de linguagem, apresentar algumas proposições, a partir de nosso entendimento, do que seria um trabalho didático que se construísse na relação entre gênero e texto. Assim, esperamos que essa pesquisa, que se coloca na militância por um ensino de língua portuguesa mais efetivo, possa contribuir para a construção de aulas mais significativas que, para longe dos clichês, possibilitem aos alunos a percepção da língua em uso, viva e dialógica. Nosso objetivo não é o de prescrever ou o de ditar métodos e procedimentos para o ensino do artigo de opinião, uma vez que essa prática estaria em desacordo com a própria concepção de língua que abraçamos. Desejamos, no limite, pensar em possibilidades, a partir do material didático analisado, de um trabalho pedagógico que estivesse centrado na relação entre os textos empíricos e o gênero artigo de opinião.

Iniciamos com as atividades para a Capacidade de ação. Com o objetivo de contribuir para o entendimento da Análise Linguística observada em sua relação com os gêneros textuais, no interior das Sequências Didáticas, apresentaremos uma sugestão de trabalho para desenvolvimento da Capacidade de ação, ou seja, para explicitação das condições de produção envolvidas na produção do gênero artigo de opinião. Para tanto, utilizaremos os mesmos exemplares de artigo selecionados pela SD por nós analisada.

Nessa primeira fase, como temos reiterado, cabe ao professor ajudar seu aluno a criar uma representação da situação comunicativa geradora do gênero a ser ensinado a partir de exemplares empíricos, os textos. Conforme apontamos anteriormente, nesse momento teremos um levantamento das condições de produção, tanto de nível físico quanto social. Realizamos uma simulação a partir dos dois artigos apresentados no material didático analisado

anteriormente, “*A mentira da segurança*” e “*Menor protegido, menos violência*”.

*Onde o texto é publicado?*

Um dos elementos para entendimento das condições de produção de um texto é seu local de publicação. Na Sequência Didática por nós analisada, encontramos a questão *Onde foi publicado esse texto?*, com o objetivo, imaginamos, de localizar o jornal Folha de S. Paulo como local de publicação de ambos os artigos de opinião. A dúvida que nos fica é: qual a relevância, para o entendimento da situação comunicativa, de saber que os textos foram publicados na Folha de S. Paulo? Imaginamos que a mera localização da informação não seja, por si só, suficiente para delimitação das condições de produção dos textos.

Primeiramente, sugerimos que o professor explore o local de publicação dos textos, sendo, portanto, necessário que o material seja levado para sala, senão em sua versão original (no caso, o jornal), ao menos em uma versão impressa ou virtual em que as características do suporte sejam preservadas. Ambos os artigos foram publicados no jornal Folha de S. Paulo, um jornal de grande circulação nacional, na seção *Tendências e Debates*, do caderno *Opinião*. Na primeira página do referido jornal, encontramos o *slogan* “Um jornal a serviço do Brasil”, além a informação de que o periódico é publicado (até 2009) há 89 anos. Assim, a partir dessas informações, seria possível iniciar a construção da representação social do jornal, tendo como características o fato de ser nacional (e não regional, como seu nome pode sugerir), ser idôneo (já que seu compromisso é com o Brasil) e ser confiável (pelo tempo em que é publicado).

Com relação, especialmente, à seção *Tendências e debates*, espaço em que os artigos foram publicados, temos a seguinte descrição:



*Transcrição:*

*Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.*

Excerto 43 – Descrição apresentada pelo jornal Folha de S.Paulo para a seção Tendências e Debates.

Na descrição da seção, enfatizaríamos, com o intuito de construir uma representação do local de publicação, o fato de o jornal se eximir da responsabilidade pelas opiniões apresentadas no texto (“Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal.”). Discutiríamos com os alunos quais os motivos possíveis para que o jornal fizesse tal afirmação, com o intuito de que percebessem a estratégia de preservação de face (especialmente pela possível responsabilização jurídica), ou mesmo tempo em que, por trazer opiniões diversas (mesmo que não as suas), o jornal constrói para si uma face de democrático e imparcial.

Assim, apenas como forma de ilustrar possibilidades de, a partir do próprio texto, construir representações mais significativas para o entendimento da situação envolvida para além da localização do nome do jornal. Pelo exposto, seria possível afirmar que a imagem projetada pelo local de publicação dos artigos é a de um jornal de circulação nacional, com credibilidade, democrático e imparcial. Nosso exercício, obviamente, não pretende explorar exaustivamente, todas as possibilidades de trabalho, mas ilustrar que é possível, ao olhar para o texto em análise, dizer mais sobre o local de sua publicação. Passemos para as outras categorias.

*Quem escreveu o texto?*

Julgamos muito adequado a escolha de dois artigos com opiniões diversas para a exploração do gênero, mas acreditamos que as atividades devam ser construídas na comparação entre os dois textos ao invés de uma análise isolada, uma vez que a própria dinâmica dialética é proposta pelo jornal, conforme podemos observar na imagem da página de publicação abaixo reproduzida. Trazemos também os textos transcritos, embora, conforme dissemos anteriormente, consideremos essencial que os textos sejam vistos no local em que foram publicados.



Excerto 44 – Imagem da página de publicação dos artigos de opinião utilizados.

Observando os artigos, encontramos, no final deles, uma pequena descrição de seus autores: um jurista, no primeiro caso; e uma antropóloga, no segundo. Acreditamos que seja importante construir a imagem do lugar social de onde partem as vozes, ou seja, orientar os alunos de quais as pistas textuais mais relevantes para edificação das posições sociais ocupadas pelos produtores. Embora a Produção Didático-pedagógica tenha perguntado *Quem escreveu o texto?*, apontando para uma preocupação com a situação comunicativa envolvida, consideramos o enfoque ainda superficial, pois

envolve apenas o contexto mediato, conforme já discorremos anteriormente. Assim, é preciso que, por meio da análise linguística, os alunos, percebam que a materialidade linguística, as escolhas efetuadas, estão relacionadas ao lugar social ocupado pelos produtores, pois, somente desse modo, conseguiremos efetivamente ensinar Língua Portuguesa na relação entre texto e gênero, entre ato concreto e ação social.

Comparando os dois textos é interessante observar que ambos se constroem a partir de uma voz jurídica, especialmente a partir da questão da constitucionalidade do “toque de recolher”. Contudo, apesar de os dois artigos se posicionarem a partir da legislação, a materialidade linguística aponta diferenças importantes que contribuem para a delimitação dos lugares sociais ocupados pelos produtores. Ou seja, embora os dois exemplares façam referência à Constituição Brasileira, apenas o primeiro texto, por suas características linguístico-discursivas, pertence ao domínio jurídico. Vejamos.

De acordo com Marcuschi (2008, p.155), um domínio discursivo “não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados”, tendo relação com uma esfera da atividade humana, em termos bakhtinianos. No caso do primeiro artigo, percebemos características do domínio jurídico, a partir de um discurso autoritário (Citelli, 2007), em que as marcas de personalidade (eu-tu) são apagadas em prol de um dizer universal e impessoal da lei. Não há espaço para questionamentos, uma vez que todo o texto é construído a partir de um levantamento de leis que levam a uma constatação lógica final. Observemos seu parágrafo final:

**Por tudo isso**, a adoção de medidas especiais de proteção dos menores no período noturno, que a imprensa vem identificando, com evidente impropriedade, como "toque de recolher", tem claro fundamento na Constituição e na lei e, **sem nenhuma dúvida, é uma contribuição valiosa** para evitar que os menores sejam utilizados para a prática de violências contra eles próprios e contra toda a sociedade.

Excerto 45 – Trecho do artigo “Menor protegido, menos violência” de Dalmo Dallari.

Como forma de concluir o texto, o jurista dá sua “sentença”, ou seja, a partir de todo o respaldo legal e Constitucional (*Por tudo isso*), a “adoção de medidas especiais de proteção dos menores no período noturno” deve ser realizada. Vejamos que a expressão modalizadora “sem nenhuma dúvida”

impossibilita, ao leitor, o espaço para o diálogo, assim como a afirmação “é uma contribuição valiosa” que indica uma postura avaliativa e taxativa. Também chamamos a atenção para o grau de formalidade do texto, no entendimento de que não se pode dizer que um texto seja formal ou informal de modo dicotômico, mas que seja importante pensar na gradação existente entre os diferentes níveis. O texto em tela apresenta uma formalidade extrema, com a escolha de vocabulário próprio da esfera jurídica, como o exemplo a seguir:

prevendo expressamente que tal gozo fique sujeito a condicionamentos legalmente impostos, admissíveis nos casos em que a experiência mostre que são recomendáveis ou mesmo necessários para que seja evitada a exposição dos menores a abusos e violências.

Excerto 46 - Trecho do artigo “Menor protegido, menos violência” de Dalmo Dallari.

Assim, para além da decodificação da informação de que o produtor do texto é Dalmo Dallari, objetivamos que os alunos sejam capazes, com o auxílio do professor, de perceber, por meio da materialidade linguística, o função social desempenhada pelo autor: um jurista que enuncia a partir da voz autoritária da lei por meio de recursos como a impessoalidade, a modalização assertiva, além do uso de linguagem formal e do jargão próprio do meio judiciário.

Já no segundo artigo, escrito pela antropóloga Paula Miraglia, observamos que o lugar social ocupado pela autora é o da academia, uma vez que seu texto busca, por meio de estratégias de persuasão, a adesão do leitor à sua tese. Seria, de acordo com Citelli (2007), um discurso polêmico, já que percebemos um embate de posicionamentos do texto, sendo objetivo da autora que os leitores, ao final do texto, concordem com a ineficácia do “toque de recolher” para diminuir a violência. Diferentemente do primeiro texto, em o convencimento se dava pela inquestionabilidade da lei, no segundo artigo temos um esforço da autora para convencer seus leitores, recorrendo a vários recursos linguístico-discursivos para isso.

É impossível não perguntar por que a mesma mobilização não acontece, por exemplo, para fiscalizar a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos ou para efetivar as medidas relativas ao desarmamento. Ou, ainda, por que não assistimos à articulação do Judiciário, do Legislativo municipal e da prefeitura na execução de projetos de prevenção à violência voltados para adolescentes e jovens?

No trecho acima, retirado do artigo escrito pela antropóloga, percebemos uma construção argumentativa diferente do artigo anteriormente comentado. Se lá, percebíamos um tom autoritário e baseado na inquestionabilidade das leis; aqui, observamos o produtor do texto propondo perguntas como forma de despertar a reflexão de seus leitores. O recurso tem como efeito uma maior adesão dos leitores ao texto, uma vez que confere aparência de diálogo, de interesse por aquilo que o leitor tenha a dizer. Essa estratégia de aproximação do leitor é também conseguida pela escolha da primeira pessoa do plural (*por que ainda assistimos*), uma vez que insere produtor e leitores do artigo em um mesmo grupo, a sociedade civil, que não percebe uma articulação dos poderes (executivo, legislativo e judiciário) para proposição e execução de projetos para prevenção da violência entre os jovens.

Assim, consideramos que seria mais efetivo se a Produção Didático-pedagógica explorasse o lugar social dos produtores dos artigos a partir das marcas enunciativas deixadas. Reconhecer a informação de que os textos foram produzidos por Dalmo de Abreu Dallari e por Paula Miraglia, conforme já afirmamos, não é suficiente, pois não possibilita aos aprendizes a percepção de que as escolhas linguístico-discursivas efetuadas são feitas a partir de um lugar social ocupado pelos produtores tendo em vista o lugar social ocupado pelos leitores.

#### *Quando e onde o texto foi produzido?*

Conforme discutimos anteriormente, quando pensamos na situação comunicativa envolvida na produção de um texto, as categorias de tempo e de espaço são abordadas. Isso ocorre a partir do entendimento de que as escolhas do dizer estão relacionadas a um tempo e a um espaço específicos. Expliquemos.

No material por nós analisado, há a questão: “em que período o texto foi publicado?”. Imaginamos que o aprendiz, a partir desse questionamento, responda “19 de setembro de 2009”. Quanto ao local de publicação, encontramos uma ambiguidade gerada pela pergunta “onde foi publicado esse

texto?”, uma vez que uma resposta possível seria no jornal “Folha de S. Paulo”, a partir da definição do suporte de publicação (conforme abordamos acima); mas também seria possível pensar no espaço de circulação do texto, no caso, o estado de São Paulo (de modo mais restrito) e o Brasil (de modo mais amplo).

Contudo, assim como nos parece redutor limitar a análise ao contexto imediato com relação ao autor, também o é quando se explora o tempo e o espaço de publicação de um texto. Há que se considerar o contexto sócio-histórico (tempo e espaço sociais) para que os sentidos do texto possam ser, de fato, produzidos. A questão é: quais as condições sociais que legitimam a pergunta suscitada pelo jornal (O ‘toque de recolher’ para menores de 18 anos é uma boa medida de combate à violência?), mote para a produção dos artigos?

O primeiro local a decretar o ‘toque de recolher’ foi o município de Fernandópolis, interior do estado de São Paulo, no ano de 2005, sob a justificativa de proteger menores de situação de risco no período noturno, bem como para inibir a delinquência juvenil. Durante quatro anos (até 2009), a ação foi respaldada por portarias provisórias (com duração de 90 dias), o que impossibilitava a ação de recursos judiciais contra a medida. Em 2009, contudo, o juiz da Vara da Infância e da Juventude, Evandro Pelarin, decretou uma portaria definitiva diante, segundo o juiz, dos resultados positivos trazidos pela medida. Nesse mesmo ano, 2009, influenciados pela portaria paulista, vários outros estados e municípios adotaram a mesma medida restritiva/protetiva. Com um maior número de cidades atingidas, a questão passou a ser debatida nacionalmente tanto por seus defensores quanto por seus opositores.

É importante ressaltar, quando da exploração do contexto sócio-histórico, que o debate gerado em torno da questão só tem razão quando consideramos, de um lado, os vários registros de crimes cometidos por ou contra menores de idade, e de outro, as legislações, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a própria Constituição Federal, como documentos que estabelecem deveres e direitos dos indivíduos. Em um outro momento histórico, com outras configurações sociais, o tema nem seria debatido (e, portanto não seria propício ao desenvolvimento dos artigos)

porque não se relacionaria com polêmica alguma. É, assim, de suma importância, que o professor consiga deixar clara a relação inerente existente entre o texto e a sociedade que o produz.

Além da representação da situação comunicativa, entendemos ser necessário que o material didático promova a construção de uma imagem do gênero a ser ensinado. Geralmente, os conceitos e definições aparecem prontos, não permitindo que o aluno reflita e pondere sobre aquilo que sabe. Acreditamos, contudo, que o caminho inverso seja mais efetivo, ou seja, que a definição do gênero deva derivar da análise de exemplares, sendo, portanto, uma construção dos alunos após manipularem textos pertencentes ao gênero alvo. Solicitar ao aluno que busque no dicionário um conceito inviabiliza que o próprio aprendiz, a partir de suas experiências com o gênero, construa suas impressões sobre ele, sob a pena de o trabalho ser meramente de rotulação de textos a partir de características tidas como necessárias.

Nos artigos que nos servem de exemplo, consideramos que uma proposição interessante, para fomentar a construção de uma imagem do gênero, seria observar o suporte em que os textos foram originalmente publicados, a seção Tendências e Debates. Vejamos.

FOLHA DE S.PAULO

## Tendências | Debates

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br / twitter.com/Folhadebate

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.

Consideramos essa apresentação muito rica para a construção das representações sobre o gênero por dois critérios, especialmente: primeiro, por nomear de *artigo* os textos presentes na seção (“os artigos publicados”), fato que garante a legitimidade/existência social do gênero; depois, por explicitar o propósito comunicativo dos artigos, o debate e a reflexão de temas atuais e polêmicos. A partir da própria explicação do jornal sobre a seção, é possível iniciar com os alunos a construção de um conceito para o gênero artigo,

processo que irá se desenvolver até o final da sequência.

Com relação às atividades que propiciem a exploração dos recursos de organização textual, relacionados à Capacidade discursiva, abordaremos o artigo “Nossos filhos terão emprego?”, de Stephen Kanitz. Assim como no material analisado, focalizaremos as sequências textuais (Adam, 2008) e alguns recursos argumentativos.

Ao observarmos o referido artigo, a partir do enfoque das sequências textuais, observamos que a sequência argumentativa é bem explícita, já que o texto pontua, de forma muito explícita, as duas possíveis respostas para a questão-título (*sim* ou *não*). Faremos uma breve análise do artigo como forma de demonstrar o que se perde, em termos de percepção da relação entre estrutura composicional e gênero, quando as atividades não são efetuadas pensando na atividade de linguagem realizada pelo texto empírico, no nosso caso, quando as questões não são decorrentes da percepção de que a estrutura do texto deve estar de acordo com a atividade argumentativa e, portanto, baseada na dialética presença de uma tese e uma antítese.

Publicado na Revista Veja edição 1539 de 25 de março de 1998

### **Nossos Filhos terão Emprego?**

Stephen Kanitz

*A grande maioria das mães de adolescentes e pré-adolescentes se preocupa, com razão, com as perspectivas de emprego dos seus filhos e filhas. As notícias sobre o fim do emprego, terceirização, globalização, níveis de desemprego são alarmantes para quem pretende iniciar uma carreira daqui há alguns poucos anos.*

*Quais são os fatos concretos?*

1. *As 500 maiores empresas brasileiras não acrescentaram um único emprego novo nos últimos 10 anos. Pelo contrário, retiraram do mercado 400.000 postos de trabalho, passando a empregar somente 1.600.000 funcionários, o que representa um insignificante 2,3% dos trabalhadores brasileiros.*

2. *A globalização está dizimando não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros.*

3. *O crescimento das importações não gera apenas um problemático déficit comercial, mas cria empregos no exterior em detrimento do emprego interno.*

Existem algumas considerações que amenizam este quadro, sem querer dar uma impressão de um mar de rosas. Dificuldades os jovens terão, mas os argumentos abaixo serão úteis quando o pânico empregatício surgir novamente.

1. O crescimento das importações não durará para sempre neste nível, e nunca chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. Provavelmente estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e EUA. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros.

2. O grande gerador de emprego, no mundo inteiro não é a grande empresa, e sim a pequena e média. Quem emprega 97,3% da força de trabalho hoje em dia é a pequena e média empresa, bastante esquecidas ultimamente nas prioridades econômicas do governo.

O governo FHC tem priorizado as grandes empresas, seja nas grandes privatizações, na busca de grandes investidores internacionais e nas grandes reformas. A pequena e média empresa mal figuram no discurso presidencial, uma importante razão desse aumento do

desemprego. Mais dia menos dia, alguém irá alertar FHC que não é simplesmente abaixando os juros que irá fomentar os empregos que precisamos.

3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisor, como ocorre no primeiro mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto estes desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico.

Preocupadas deveriam estar as mães alemãs, suíças e francesas, porque nesses países eles já têm 5 pares de sapatos, três televisores em cada casa, um mercado saturado. Nenhum europeu vai querer dois televisores em cada quarto, nem 10 pares de sapato, pois não são a Imelda Marcos. Na Europa não há mais emprego porque o consumismo europeu está chegando à saturação.

4. Se seu filho e sua filha souberem adquirir competência e conhecimentos práticos que sejam demandados por este novo mercado emergente, não terão dificuldades.

Quem não estiver minimamente preocupado com seu futuro profissional, ou freqüentando uma escola mais preocupada em ensinar o que era importante no passado do que o que será importante no futuro, vai ficar sem o que fazer.

Não querendo deixar a impressão de que tudo será fácil, nem de que estamos no caminho certo, quem decifrar o seguinte enigma não terá de se preocupar: no futuro faltarão empregos, mas não faltará trabalho.

Excerto 48 – Artigo de opinião “Nossos filhos terão emprego?”. Fonte: Revista Veja edição 1539 de 25 de março de 1998

No artigo acima, temos um questionamento “Nossos filhos terão emprego?” como título-tema, uma vez que percebemos, logo no início, que o texto será desenvolvido de modo a responder à questão. Esse fato, para a compreensão da composição do gênero artigo de opinião, parece-nos essencial, uma vez que possibilita a percepção de que esse gênero precisa ser derivado de questão polêmica. Acreditamos que a exploração da produção de sentidos de se intitular um texto com uma pergunta seja um recurso proveitoso, uma vez que, de modo explícito, realiza a relação entre a prática social desempenhada pelo gênero (o debate de ideias) e a escolha linguístico-discursiva operada pelo produtor.

Com relação ao texto em si, percebemos que a estrutura composicional com predominância da sequência argumentativa é prototípica e merece grande investimento didático. Vejamos:

<p>Tese 01: Não haverá emprego para os jovens.</p> <p>Dados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>As 500 maiores empresas brasileiras não acrescentaram um único emprego novo nos últimos 10 anos. Pelo contrário, retiraram do mercado 400.000 postos de trabalho, passando a empregar somente 1.600.000 funcionários, o que representa um insignificante 2,3% dos trabalhadores brasileiros.</i></li> <li>2. <i>A globalização está dizimando não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros.</i></li> <li>3. <i>O crescimento das importações não gera apenas um problemático déficit comercial, mas cria empregos no exterior em detrimento do emprego interno.</i></li> </ol> <p>Conclusão: Nossos filhos não terão emprego.</p>	<p>Tese 02: Haverá emprego para os jovens</p> <p>Dados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O crescimento das importações não durará para sempre neste nível, e nunca chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. Provavelmente estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e EUA. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros.</li> <li>2. O grande gerador de emprego, no mundo inteiro não é a grande empresa, e sim a pequena e média. Quem emprega 97,3% da força de trabalho hoje em dia é a pequena e média empresa, bastante esquecidas ultimamente nas prioridades econômicas do governo.</li> <li>3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisor, como ocorre no primeiro mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto estes desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los.</li> <li>4. Se seu filho e sua filha souberem adquirir competência e conhecimentos práticos que sejam demandados por este novo mercado emergente, não terão dificuldades.</li> </ol> <p>Conclusão: Nossos filhos terão trabalho</p>
---	---

Pelo exposto acima, seria interessante que as atividades, para além do levantamento da *tese, argumentos, conclusão* (que se assemelha muito à já cristalizada expressão – tese, desenvolvimento e conclusão) propiciassem a discussão sobre a estrutura composicional do gênero artigo de opinião, não como uma entidade abstrata e auto-suficiente, mas em sua relação com um projeto de dizer. Esse seria, a nosso ver, um trabalho executado na relação entre objeto (gênero textual) e unidade (texto empírico) a partir de uma abordagem descendente de análise. Vejamos a citação de Coutinho:

Trata-se, com efeito, de tomar em consideração, em primeiro lugar, a atividade social em que o texto surge – bem como o gênero de texto selecionado, de entre os gêneros em uso nessa mesma atividade; a compreensão das finalidades associadas à atividade em causa e o reconhecimento das características próprias do gênero em uso condicionarão, em última análise, muitas das escolhas linguísticas (realizadas de forma mais ou menos consciente e explícita). (COUTINHO, 2012, p. 31).

Acreditamos que a abordagem descendente de análise (e de ensino) seja a opção mais acertada para o tratamento do texto, uma vez que, a partir de uma abordagem ascendente, corremos o risco de “fazer uso de descrições gramaticais disponíveis (ou disponibilizadas pelo trabalho de linguistas) de forma a dar conta da organização dos textos, enquanto unidades superiores à frase” (COUTINHO, 2012, p.29). Como bem aponta Coutinho (2012), mesmo em abordagens que preconizam a importância da situação comunicativa, percebemos um pouco impacto da atividade social no momento em descrever a materialidade linguística. O contexto é percebido como algo externo ao texto e a relação entre a atividade e o instrumento é pouco estabelecida.

O exemplo acima concretiza o conceito de sequência argumentativa, embora não seja a única ocorrência nos artigos analisados. Contudo, conforme já pontuamos, a análise das sequências para fins didáticos deve ser pensada em sua relação com o gênero, ou seja, deve estar pautada na atividade verbal que se estabelece tanto do ponto de vista empírico, quanto social. Nossa preocupação em reafirmar essa posição está em, a partir de um entendimento enviesado, passarmos a ensinar “sequências textuais” como um fim em si mesmas, ou seja, explorarmos os “esquemas” propostos por Adam com o intuito de fragmentar e categorizar partes do texto sem que a relação entre as partes, para a geração do todo, seja enfatizada. No plano de texto, é preciso

perceber como as sequências textuais são mobilizadas de modo que o propósito comunicativo do texto (exemplar de um gênero) seja efetivado. Esse é o ponto essencial para a transposição da teoria das sequências textuais para o ensino de línguas.

Pensando agora que o artigo de opinião é um gênero que tem como objetivo defender um posicionamento, será o principal argumento apresentado pelo articulista forte o bastante para sustentar sua tese? Imaginamos que um trabalho que aponte as crenças (ideologias) que sustentam os argumentos seja mais efetivo tanto no estudo das ideologias quanto do próprio movimento argumentativo, pois dará aos aprendizes a percepção de que, ao argumentar, o produtor de textos “fala” a partir de um determinado conjunto de crenças e que sempre haverá um contraditório caso o conjunto de crenças mude.

Apenas para ilustrar, no artigo em questão, o argumento apresentado como principal para comprovar a tese de que os jovens terão emprego é o seguinte:

3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisores, como ocorre no Primeiro Mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto esses desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico.

Excerto 49 – Trecho da sequência didática analisada. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Um material que desejasse realmente explorar o viés ideológico de um artigo, com vista a uma maior consciência crítica de seus alunos, poderia tematizar, a partir desse argumento, dois aspectos: primeiro, a afirmação de uma sociedade de consumo; e segundo, do tipo de emprego destinado aos jovens. Assim, de acordo com o articulista, não faltará emprego porque nós, brasileiros, ainda não chegamos ao ápice de nosso potencial de consumo e, portanto, nossos jovens terão ocupação na produção dos itens que serão consumidos pelo mercado interno. Não caberia ao professor questionar: precisamos mesmo do quinto par de sapatos? Qual a ideologia por trás da concepção de que cada casa deve ter dois televisores? Qual mãe sonha que

seu filho se ocupe em uma indústria? Que tipo de emprego é esse que garantirá ocupação para os jovens? De que jovens o articulista está tratando?

Ainda pensando da Capacidade discursiva, gostaríamos de refletir sobre o modo de abordar a questão da argumentação em artigos de opinião. Conforme já apontamos, corroboramos a visão de Wachowicz (2012) quanto às potencialidades do estudo dos argumentos, sobretudo relacionado ao gênero artigo de opinião, mas acreditamos que o foco deva estar na observação do “grau de força” do argumento, ou seja, naquilo que potencializa ou enfraquece a argumentação e não em uma lista classificatória de argumentos a partir de suas definições. Acreditamos que atividades que solicitem exclusivamente ao aluno a tipologia do argumento (*Que tipo de argumento está empregado a seguir?* – é exemplo) estejam atreladas a toda uma tradição de ensino de língua portuguesa pautada na classificação de elemento (no caso, de argumentos) sem que a língua em uso seja realmente a concepção adotada.

Desse modo, retornando ao exercício transcrito, dizer que o argumento é do tipo de prova, já que utiliza dados estatísticos, pouco contribui para a percepção do papel do argumento para sustentar a tese. A nosso ver, seria mais proveitoso explorar os sentidos criados pelo uso de dados estatísticos em um texto, ou seja, consideramos mais interessante propor aos alunos uma reflexão sobre a argumentatividade conferida ao texto quando do uso de argumentos que apresentam dados estatísticos do que propriamente objetivar sua classificação. No argumento em tela, temos a seguinte proposição:

“1. O crescimento das importações não durará para sempre no nível atual e **nunca chegará a 90% do PIB**, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. Provavelmente estabilizaremos **em torno de 15% as importações**, como na Índia e nos Estados Unidos. **Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros**”.

Excerto 50 – Trecho do artigo “Nossos filhos terão emprego?”.

A estratégia persuasiva do argumento é ser pautado em dados estatísticos (elementos em negrito). Contudo, qual a confiabilidade dos números apresentados? O produtor do texto diz que o crescimento das importações “nunca chegará a 90% do PIB” mas não explicita qual a fonte desse dado. O mesmo ocorre com o próximo índice, quais as garantias de que as importações ficarão estáveis em 15%? A comparação com os dados de Índia e Estados Unidos é suficiente para conferir valor de verdade à porcentagem? Além disso, gostaríamos de ressaltar o uso do modalizador “provavelmente”

(sublinhado) que, introduzindo o dado estatístico, retira a responsabilidade do enunciador. Contudo, como há uma “mitologia” em torno dos números, a modalização é praticamente apagada.

O que estamos apontando é que o trabalho com a argumentação, em uma abordagem descendente de análise e de ensino, deve partir da questão: para onde este texto está querendo “levar” o leitor? do que ele busca convencer o leitor?, explorando, primeiramente, a orientação argumentativa do texto. Posteriormente, o trabalho com os argumentos pode ser feito, mas, imaginamos, partindo a própria experiência do leitor/aluno com o argumento, ou seja, partindo do efeito provocado pelo argumento nos aprendizes e discutindo com eles quais os elementos presentes na materialidade linguística que os influenciaram a acreditar ou não na tese do texto.

Tomando o argumento que apresentamos acima, consideramos que, para além da classificação de que se trata de um argumento de prova, seria mais proveitoso discutir com os alunos o efeito de verdade criado pelos dados estatísticos, mesmo que não tenhamos garantias de que os números apresentados sejam verdadeiros. Explicitar a potência argumentativa é, a nosso ver, mais eficaz para o entendimento do gênero do que a simples explicitação do tipo de argumento utilizado. Entendemos que, se for da vontade do professor, o trabalho com a classificação dos argumentos também pode ser feita, mas sempre como uma forma de garantir o uso de uma metalinguagem comum, como uma maneira de mostrar toda a tradição nos estudos da argumentação, ou seja, como objetivo coadjuvante, sob pena de, se assim não for, substituímos a memorização das listas de adjetivos pátrios pelas de tipos de argumentos.

Por fim, gostaríamos de sugerir alguns encaminhamentos para o desenvolvimento das Capacidades linguístico-discursivas, começando com os mecanismos enunciativos. Acreditamos que seria interessante pensar na atribuição da responsabilidade enunciativa na comparação entre a pergunta-título (*Nossos filhos terão emprego?*) e o restante do texto. Com exceção do título, em que o produtor utiliza o pronome nós como forma de colocar também na questão, aproximando-se de seus interlocutores, e no décimo parágrafo, com a expressão *nossos filhos terão oportunidades incríveis*; no restante do texto o que percebemos é uma separação bem marcada entre a voz do

especialista que analisa o problema, mas não faz parte dele, e a voz preocupada de mães (notem que apenas as mães e não os pais) que desejam um futuro profissional para seus filhos.

Relacionando o exposto ao que já tratamos anteriormente, quando da presença ideológica no texto, consideramos que esse distanciamento de vozes ocorra por questões valorativas ao trabalho que se quer defender no texto, isto é, ao trabalho braçal decorrente do aumento do consumo de bens como sapatos e televisores. Apesar de uma tentativa de o produtor se solidarizar com as mães, com o uso em duas ocasiões do pronome possessivo de primeira pessoa do plural (nossos), fica latente durante o texto que a preocupação cabe às mães e não à voz do produtor em si. Acreditamos que esse tipo de análise pudesse ser empregada pelo material didático, pois, para além do conceito de “vozes do discurso”, os aprendizes poderiam perceber como o gerenciamento de vozes é estratégico para o desenvolvimento do posicionamento, da argumentação, sobretudo em artigos de opinião.

No artigo “Nossos filhos terão emprego?”, por exemplo, temos a seguinte conclusão:

“Não querendo deixar a impressão de que tudo será fácil nem de que estamos no caminho certo, quem decifrar o seguinte enigma não terá de se preocupar: no futuro faltarão **empregos**, mas não faltará **trabalho**.”

As palavras “emprego” e “trabalho” são comumente usadas como sinônimos, já que, usualmente, uma pode ser utilizada para retomar a outra sem qualquer prejuízo, inclusive, no texto em análise, não há uma clara diferenciação entre os vocábulos. Entretanto, como forma de conclusão do artigo, o articulista explora uma possível diferença entre os dois termos, deixando, inclusive, a cargo do leitor a interpretação (a solução do enigma) das diferenças entre “emprego” e “trabalho”. Do ponto de vista da análise do texto, buscando a argumentatividade própria do gênero, não seria interessante tematizar com os alunos quais diferenças podem ser estabelecidas entre os vocábulos? Consideramos que essa seria uma ótima oportunidade para que os alunos possam tomar consciência de que as escolhas são feitas a partir de um projeto de dizer que, no caso do artigo de opinião, está relacionado aos movimentos de defesa e refutação.

Se, como Volochinov (2004 [1929], p.32), assumimos que “o domínio do

ideológico coincide com o domínio dos signos”, é preciso que os aprendizes percebam que o mundo pode ser discursivizado de diversas formas pois as escolhas linguísticas sempre estarão a favor de um ou outro conjunto de crenças. Temos claro que nossa análise, especialmente quanto à proposição de caminhos, poderia ter avançado mais, mas estamos certos de que um trabalho didático efetivo com a língua não pode se furtar ao fato do caráter intrinsecamente ideológico da linguagem, não como uma espécie de “capa”, um elemento externo à língua, mas como elemento inerente ao signo. Acreditamos que, quando o professor se apropria dessa concepção, não há possibilidade de que as aulas se restrinjam à identificação (seja nos moldes da gramática normativa, seja categorizando itens de ramos da Linguística), pois a língua deixa de ser um ente abstrato e, portanto, facilmente classificável.

Com relação ao uso de mecanismos de articulação para fins argumentativos, especialmente na construção do gênero artigo de opinião, acreditamos que este poderia ser um dos pontos mais explorados, uma vez que os conectores são essenciais para a construção do movimento argumentativo de justificar uma tese e de refutar outra. No artigo *Menor protegido, menos violência*, de Dalmo Dalari, por exemplo, encontramos o seguinte trecho:

**Por uma série de razões**, muitas vezes a proteção da família é insuficiente, **mesmo que** o menor viva em um ambiente familiar saudável, **pois** existe sempre a possibilidade de outras influências, **sobretudo** quando o menor começa a ter vida independente.

Acreditamos que seria interessante o material propiciar, por exemplo, a análise dos articuladores a partir de seu papel argumentativo. No excerto acima, ressaltamos o uso do articulador “mesmo que”, como forma de antecipação a uma evidência que poderia desqualificar o argumento de que a proteção da família é insuficiente, cabendo ao Estado, portanto, a tarefa de proteger os jovens. Assim, didaticamente, levar os alunos a perceberem a função argumentativa do “mesmo que” como elemento que encadeia um dado que não permite restrição à generalização feita pelo produtor (TODOS os jovens estão sujeitos, mesmo aqueles que contam com um ambiente familiar saudável) seria, a nosso ver, uma forma produtiva de explicitar como o uso da língua está a serviço de um querer dizer.

Mesmo correndo o risco de sermos limitados, gostaríamos de pensar em

possibilidades de uma abordagem de análise (e de ensino) da coesão verbal relacionada ao gênero artigo de opinião. Indicaremos apenas uma possibilidade de trabalho didático com relação aos tempos verbais. Fiorin (2010, p.142), para tratar dos tempos verbais, sinaliza a adoção de dois eixos: um da *concomitância vs não-concomitância* articulado a um outro, o da *anterioridade vs posterioridade*. Vejamos a citação de Fiorin:

Todos os tempos estão intrinsecamente relacionados à enunciação. O momento que indica a concomitância entre a narração e o narrado permanece ao longo do discurso e, por isso, é um olhar do narrador sobre o transcurso. A partir dessa coincidência, criam-se duas não-coincidências: a anterioridade do acontecimento em relação ao discurso, quando aquele já não é mais e, por conseguinte, deve ser evocado pela memória, e sua posterioridade, ou seja, quando ainda não é e, portanto, surge como expectativa. Assim, anterioridade e posterioridade são pontos de vista para trás e para frente em relação ao momento do fazer enunciativo. O eixo ordenador do tempo é, pois, sempre o momento da enunciação. (FIORIN, 2010, p.143)

A partir de Benveniste, Fiorin (2010, p.149) toma como referência o *agora* e marca três momentos como relevantes para a construção da referência temporal: o momento da enunciação (ME), o momento da referência (MR) e o momento do acontecimento (MA), a partir das seguintes combinações, para composição dos chamados tempos enunciativos:

- Presente – marca coincidência entre os três momentos (MA = MR = ME);
- Pretérito perfeito – marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento (MA) e o momento de referência presente (MR);
- Futuro do presente – marca posterioridade do momento do acontecimento (MA) em relação a um momento de referência presente (MR)

Nos artigos de opinião, percebemos uma predominância do tempo presente, conforme podemos notar no artigo “Nossos filhos terão emprego?”. De acordo com Fiorin (2010), é possível perceber três casos de relação entre o momento de referência e o momento da enunciação: a) o presente pontual, em que há coincidência entre o momento de referência e o momento de enunciação; b) o presente durativo, quando o momento de referência é mais longo que o momento da enunciação; c) presente omnitemporal ou gnômico, em que o momento de referência é ilimitado por enunciar verdade eternas ou que pretendem como tais.

Se considerarmos o caráter argumentativo do gênero artigo de opinião, encontraremos a razão para a predominância dos verbos no presente, em especial o presente omnitemporal, já que a tese que se pretende defender deve ser apresentada como uma espécie de verdade inquestionável. Vejamos o parágrafo abaixo, considerado como o decisivo para a defesa de que os jovens brasileiros terão emprego no futuro:

*3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não **consome** seu primeiro e segundo televisores, como ocorre no Primeiro Mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto esses desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico.*

Excerto 51 – Trecho do artigo “Nossos filhos terão emprego?” constante na Produção Didático-pedagógica analisada. Fonte: Cadernos do PDE 2009, (PARANÁ, 2012).

Ao observarmos o parágrafo acima, percebemos que o uso do presente, tomado como verdade, confere credibilidade ao argumento apresentado, justificando a tese proposta pelo artigo. Consideramos que atividades que se proponham a discutir com os alunos o uso dos tempos verbais em sua relação com a ação comunicativa desempenhada sejam mais produtivas, já que possibilitam ao aprendiz a percepção da língua em função de um querer dizer.

Assim, encerramos essa seção cujo objetivo era o de, a partir de diversos teóricos e, especialmente, Wachowicz (2012), ressaltar a necessidade de se explorar os recursos linguísticos em sua relação com os gêneros textuais. Dito desse modo, pode parecer uma obviedade dizer que professores de língua portuguesa devem propor atividades de análise da língua. Contudo, apesar de parecer óbvio, o ensino de língua portuguesa vive um grande momento de instabilidade, uma vez que os professores, por meio dos documentos oficiais e de cursos de formação continuada, sabem que não podem mais ensinar gramática tradicional, que o objeto de ensino deve ser o gênero textual. Mas ensinar gêneros textuais é mais que ler e escrever, cabe ao professor de língua promover reflexões sobre a língua, tornar seus alunos cientes de que há escolhas na língua, balizadas por inscrições sociais.

Após apresentarmos algumas possibilidades de construção didática gestadas na relação entre *texto e gênero*, procederemos a finalização de nossa tese. O objetivo dessa pesquisa, assim, foi o de perceber, em Sequências Didáticas produzidas durante o PDE/PR (Programa de formação continuada do

estado do Paraná) como a relação entre a singularidade do texto está relacionada aos aspectos sociais do gênero. Essa relação que, a nosso ver, subsidia toda a fundamentação teórica dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2010, [1950], p.261): “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, ou seja, todo enunciado terá, ao mesmo tempo, singular e social, já que se materializa concretamente no interior dos diversos campos da atividade humana.

Em nossa análise, percebemos a proposição de atividade muito estanques. Ou se prioriza o elemento “social”, com questões muito generalistas que pouco contribuem para a percepção da situação comunicativa envolvida (tanto a situação mediata quanto imediata); ou se faz análise de estrutura (textual ou linguística), com a desconsideração de que aquele texto tem sua formatação determinada por um projeto de dizer que se constrói em resposta a enunciados anteriores. De uma forma ou de outra, o ensino de língua portuguesa não se dá realmente a partir de uma concepção interacionista de língua, já que isola aspectos que são inseparáveis. Observamos essa separação em todos os níveis de capacidades: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Embora tenhamos percebido em nossa análise o uso de um vocabulário próprio do Interacionismo Socidiscursivo, notadamente a nomenclatura proveniente do procedimento da Sequência Didática, nossos resultados demonstram poucas atividades efetivas de análise textual em sua relação com a atividade comunicativa, sendo muito recorrentes as seguintes práticas: desconsideração do texto empírico em favor de exploração genérica da situação comunicativa; forte apreço pelas características composicionais dos gêneros, especialmente pelos tipos e sequências textuais; exploração de aspectos linguísticos gerais, como cadeias referenciais e uso de tempos verbais, sem que haja uma relação direta entre o gênero textual e o elemento analisado; apreço por atividades de verificação de leitura, a partir da localização de informações específicas no texto empírico. Assim, podemos pela presente pesquisa observar que o real trabalho com a língua em sua relação com as condições de produção ainda não é efetivado. O Professor-PDE, por não se apropriar verdadeiramente dos pressupostos teóricos, faz uma espécie de

mescla entre suas concepções e práticas e aquilo que aprendeu em seu retorno às universidades. Como suas crenças estão muito mais sedimentadas que as novas teorias vistas na academia, o cerne das atividades está em suas práticas cotidianas, revestidas, agora, por um novo discurso interacional que serve para legitimar, no âmbito do programa, suas produções. Com isso, propor práticas efetivas para o ensino de língua portuguesa continua sendo um desafio para a academia, em parceria com o ensino básico.

Desse modo, acreditamos que alcançamos nosso objetivo de perscrutar, em um programa tão amplo como o PDE, de que modo as Sequências Didáticas propiciam atividades na relação entre texto e gênero. O que percebemos em nosso *corpus* ainda aponta para uma grande dificuldade de se trabalhar realmente com o que há de vivo na língua. Durante nossa escrita, realizamos alguns exercícios de projeção do que poderia ser trabalhado a partir do gênero artigo de opinião, mas, para pesquisas futuras, acredito que o foco deva recair, não mais na análise, mas na produção de sequências com vistas a real percepção das limitações e dos avanços do procedimento. Considerando que grande parte da população brasileira tem acesso à cultura letrada apenas na escola, é uma opção política auxiliar ou não esses aprendizes no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. O desafio está colocado e pode ser resolvido de diversas maneiras, sendo a relação entre texto e gênero a chave para a equação. Está na hora de a escola assumir para si realmente a tarefa de dar voz aos seus estudantes. Não podemos contar sempre com os milagres!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**: dès genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

\_\_\_\_\_. **Les textes**: types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue). 4. ed. Paris: Nathan Université, 2001.

\_\_\_\_\_. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

A TARDE (2009), "Toque de recolher passa a valer a partir dessa segunda-feira", 15 de junho. Disponível em: <http://www.atarde.com.br/cidades/noticias.jsf?id=1167288>. Acessado em 10 mar. 2010.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 37-62

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (publicação original 1979). [1952-53] 1979.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1929].

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. Londrina, 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

\_\_\_\_\_. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganuttide; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BALTAR, Marcos et al. O Interacionismo Sociodiscursivo na formação dos

professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum Estud.Ling.**, Londrina, n.8/1, p.159-172, jun.2005

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p.09 – 29.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com artigo de opinião**: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998. Linguagens, códigos e suas tecnologias.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006a.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**. v.4, n. 6, mar. 2006b. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado. Disponível em: <[http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num\\_6/entrevista\\_bronckart](http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart)>. Acesso em: 31 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.19 – 42.

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

BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção textual no EM. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CORDEIRO, Glaís Salles. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O interacionismosociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 65 - 76.

COSTA, Iara. Uma inovação aparente. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 215-231, 2010. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Gênero e estilo. **Revista Letras**, Curitiba, n. 88, p. 151-169, jul./dez. 2013. Editora UFPR.

COSTA, Iara; FOLTRAN, Maria José. (Con)Textualização. In: COSTA, Iara; FOLTRAN, Maria José (orgs). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganuttide; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

COUTINHO, Antônia. Dos gêneros de texto à gramática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo/SP, v. 28:1, 2012, p. 27-50.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar de; NICOLAIDES, Christine Siqueira (orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011, p.17-39.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 69 – 81.

DALLARI, Dalmo de A. Menor protegido, menos violência. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, Tendências/Debates, 19 set. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1909200908.htm>> Acessado em 04 mar.2010.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2003.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Uma disciplina emergente: a didática das línguas**. In: NASCIMENTO, Elvira (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009, p.19 – 50.

\_\_\_\_\_. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na**

**escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2004a. p. 41-70.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p.71-91.

\_\_\_\_\_. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004c. p.149 – 185.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O interacionismosociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43 - 50.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRAREZI, Celso Jr. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigostki:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GERALDI, João. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In : \_\_\_\_\_. (Org. ). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática , 1997 [1983] , p . 39 -56 .

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O interacionismosociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (orgs.). **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato et al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Linguística do texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p.69-96.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KANITZ, Stephen. Nossos filhos terão emprego? **Revista Veja**, ed. 1539, 25 mar. 1998. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/250398/p\\_121.html](http://veja.abril.com.br/250398/p_121.html)>. Acesso em 07 fev. 2010.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. (orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas. MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. P. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aporte e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis) curso – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-543, set./dez. 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KERSCH, Dorotea Frank. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p.51 – 71.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 51-62.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

MACHADO, Daniela Zimmermann. Referenciação. In: COSTA, Iara; FOLTRAN, Maria José (orgs). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 69 – 81.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

\_\_\_\_\_. Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos *versus* forma estrutural. **III SIGET** – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais. Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 16 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Maria Celeste Said Silva; BRUNELLI, Ana Flora; POSSENTI, Sírio. Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha. In: **Revista Alfa**, São Paulo, v. 42, p.113-131, 1998.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006

MIRAGLIA, Paula. A mentira da segurança. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, Tendências/Debates, 19 set. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1909200909.htm>> Acessado em 04 mar.2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; PEREIRA, Liliane. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, Eliana Merlin Deganuttide; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs). **Experiências com**

**seqüências didáticas de gêneros textuais.** Campinas: Pontes Editores, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica** – língua portuguesa. Paraná: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. **Documento síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional** – PDE. 2013a. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/documento\\_sintese\\_2013.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_2013.pdf)

\_\_\_\_\_. **Sinopses de Língua Portuguesa 2009.** 2013b. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2009/portugues\\_capa.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2009/portugues_capa.pdf)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense** : produção didático pedagógica , 2009/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional.– Curitiba: SEED Pr., 2012. – (Cadernos PDE).

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

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação.** São Paulo: M. Fontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: M. Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Perspectiva.** Florianópolis/SC, v.20, n.1, p.105-124, jan./jun. 2002.

RIBEIRO, Josélia. **A seqüência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio.** Curitiba, 2012. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. F; BONINI, A; MOTTA, Ruth, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. F; BONINI, A; MOTTA, Ruth, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. **Le genre textuel/discursif comme base pour enseigner la langue écrite**: comparaison de 4 approches contrastées. São Paulo, SP, 09 set. 2015. Minicurso ofertado durante o VIII Seminário Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VIII SIGET). São Paulo: USP, 2015.

SCHRÖDER, Mirian. **Livro didático público paranaense “Língua portuguesa e literatura”**: o professor-autor e o gênero do discurso. Curitiba, 2012. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, Luciana Pereira da. **Retratos da Lingüística Textual no Brasil: GEL e ABRALIN**. Curitiba, 2005. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, Claudiomiro Vieira da. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores** – análise do programa de desenvolvimento educacional. Campinas, 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. In: OLIVEIRA, M. do S; KLEIMAN, A. **Letramento múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRRN, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich ; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: EDUSP, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934 / 2008.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

## **ANEXOS**

## ANEXO 01

### Tabela de gêneros textuais – DCELP

#### \*TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS	
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites <i>Curriculum Vitae</i>	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA / ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haicai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos
ESCOLAR	Ata Cartazes Debates Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias
IMPrensa	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogan	Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS	
POLÍTICA	Abaixo-Assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Regras de Jogo Rótulos/Embalagens
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page	Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência

(Fonte: adaptado de BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa)

## ANEXO 02

Transcrição dos artigos publicados no jornal Folha de S. Paulo, seção  
Tendências / debates, do dia 19 de setembro de 2009.

**O "toque de recolher" para menores de 18 anos é uma boa medida de combate à violência?**

**SIM**

**Menor protegido, menos violência**

Dalmo de Abreu Dallari

TEM SIDO muito frequente o noticiário de violências cometidas por menores ou contra eles em horários noturnos, período que é muito propício à reunião de adolescentes em locais que estimulam o consumo de álcool ou a circulação de drogas.

Daí a necessidade de uma proteção especial, que não seja opressiva e não cerceie os direitos fundamentais do adolescente, mas que lhe dê segurança, evitando que ele seja vítima dos que abusam de sua inexperiência ou, então, de suas ingênuas fantasias de independência ou coragem.

E tem sido frequente que, no noticiário de violências envolvendo menores, venha a informação de que os pais e as mães ficaram surpresos quando receberam a notícia de que seus filhos ou filhas estavam sujeitos a esse tipo de envolvimento.

Por uma série de razões, muitas vezes a proteção da família é insuficiente, mesmo que o menor viva em um ambiente familiar saudável, pois existe sempre a possibilidade de outras influências, sobretudo quando o menor começa a ter vida independente.

Foi pelo reconhecimento desses riscos e dessa insuficiência que se incluiu na atual Constituição brasileira, no artigo 227, um dispositivo segundo o qual é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente seus direitos fundamentais, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim, pois, é dever do Estado adotar as medidas necessárias para que os menores não sejam expostos a situações em que existe o risco de que venham a ser vítimas de alguma espécie de violência.

Para o cumprimento dessa obrigação constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal nº 8.069, de 1990, estabeleceu regras pormenorizadas sobre a garantia dos direitos da criança e do adolescente, incluindo a adoção de iniciativas visando possibilitar o efetivo gozo dos direitos, mas prevendo expressamente que tal gozo fique sujeito a condicionamentos legalmente impostos, admissíveis nos casos em que a experiência mostre que são recomendáveis ou mesmo necessários para que seja evitada a exposição dos menores a abusos e violências.

Com efeito, no capítulo segundo do ECA, que trata "Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade", encontra-se, no artigo 16, uma referência expressa ao direito à liberdade de locomoção, nos seguintes termos: "O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I- ir, vir e estar nos logradouros públicos e

espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais".

Reafirma-se aí o direito à liberdade de locomoção, mas, tendo em vista a especial necessidade de proteção dos menores, existe a previsão de limitações legais.

Foi com fundamento nessas disposições constitucionais e legais que juízes da infância e juventude, em colaboração com os conselhos tutelares, tomaram a iniciativa de fixar condições para a circulação noturna de crianças e adolescentes.

As regras fixadas não impedem o exercício do direito de locomoção no período noturno, mas estabelecem condições razoáveis, tendo em conta o risco de violências a que ficam sujeitos os menores nesse período, como a experiência comprova amplamente.

Com tais medidas, continua garantido o direito à liberdade de locomoção e, ao mesmo tempo, os menores ficam a salvo de situações de violência, o que, por decorrência, contribui para reduzir a violência na sociedade.

Por tudo isso, a adoção de medidas especiais de proteção dos menores no período noturno, que a imprensa vem identificando, com evidente impropriedade, como "toque de recolher", tem claro fundamento na Constituição e na lei e, sem nenhuma dúvida, é uma contribuição valiosa para evitar que os menores sejam utilizados para a prática de violências contra eles próprios e contra toda a sociedade.

**DALMO DE ABREU DALLARI**, 77, é professor emérito da Faculdade de Direito da USP. Foi secretário de Negócios Jurídicos do município de São Paulo (gestão Erundina).

## NÃO

### A mentira da segurança

Paula Miraglia

NOS ÚLTIMOS meses, vários municípios brasileiros têm adotado o "toque de recolher" para menores de 18 anos. Por meio de uma medida judicial, uma lei aprovada pela Câmara de Vereadores ou uma decisão do Executivo municipal, adolescentes e jovens dessas localidades são proibidos de sair de suas casas no período noturno.

A justificativa para a medida se ampara num discurso que enxerga na restrição da liberdade uma estratégia de segurança. Manter os jovens longe das ruas evitaria que consumissem bebidas alcoólicas, se envolvessem em episódios violentos ou com o universo infracional e reduziria, assim, o número de crimes nessas cidades. O "toque de recolher" é inconstitucional. A restrição do direito à liberdade de crianças e adolescentes viola o artigo 227 da Constituição, que assegura sua liberdade, convivência familiar e comunitária, além de protegê-los contra qualquer forma de discriminação. Apenas isso bastaria para desqualificá-lo no seu mérito: essa é uma opção que não está disponível. Soluções à margem da lei há muito vitimam a sociedade brasileira. Não precisamos de mais uma versão desse desrespeito, que se torna ainda mais grave quando parte da iniciativa de representantes do Judiciário. Mas, além da sua ilegalidade, a medida é uma armadilha disfarçada de política pública. Em lugares onde o Estado é aparentemente incapaz de cumprir sua obrigação -ou seja, garantir a segurança dos cidadãos-, uma parcela da população é punida por causa disso.

É impossível não perguntar por que a mesma mobilização não acontece, por exemplo, para fiscalizar a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos ou para efetivar as medidas relativas ao desarmamento. Ou, ainda, por que não assistimos à articulação do Judiciário, do Legislativo municipal e da prefeitura na execução de projetos de prevenção à violência voltados para adolescentes e jovens?

A resposta é óbvia: por que é difícil.

Essas ações exigem planejamento, integração, criatividade e muita dedicação. Em outras palavras, tudo aquilo que uma política pública de qualidade, duradoura e eficaz deveria ter. Infelizmente, sabemos que nem sempre o poder público responde aos problemas com políticas dessa qualidade. Em muitos casos, e esse é notadamente um deles, prefere adotar estratégias fáceis, que embaçam a percepção da opinião pública sem resolver o problema.

O que os municípios não percebem é que, ao sancionar a lei ou executar a medida imposta pelo juiz, estão, na verdade, reconhecendo publicamente sua incapacidade na formulação de políticas de prevenção à violência.

Segurança é sinônimo de liberdade.

De ir e vir, de interagir com seus pares, de desfrutar do seu bairro e da sua cidade. Mais do que isso, estar seguro se traduz em convivência e ocupação dos espaços públicos.

As vítimas da violência urbana sabem, melhor do que ninguém, que ela impõe uma série de restrições de ordem individual e comunitária e impede que a vida seja desfrutada de maneira plena. Não é aceitável que políticas de segurança ou de prevenção adotem esse mesmo princípio.

Mas, diante de tal afronta, onde estão os maiores interessados?

Não é de hoje que o país conta com instâncias de representação de adolescentes e jovens. Pois estes devem cobrar que o Conselho Nacional de Juventude, a União Nacional dos Estudantes, os conselhos municipais e estaduais e a sociedade civil organizada que trabalha com o tema se posicionem sobre o assunto e tratem de impedir essa grave violação de direitos. Que pauta política pode ser mais prioritária do que a garantia das liberdades individuais?

Adolescentes e jovens são hoje as grandes vítimas da violência no Brasil. É absolutamente anacrônica e preconceituosa a visão de que a solução para o problema passa por marginalizá-los ainda mais. Eles são os maiores interessados na transformação dessa realidade e devem ser os protagonistas desse processo.

O primeiro passo nesse sentido é tratá-los como cidadãos plenos e sujeitos de direitos, dignos do direito à segurança e à liberdade.

**PAULA MIRAGLIA**, 35, doutora em antropologia social pela USP, é diretora-executiva do Ilanud (Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente).

ANEXO 03

Versão Online

ISBN 978-85-8015-053-7

Cadernos PDE

VOLUME II

O PROFESSOR PDE E OS  
DESAFIOS  
DA ESCOLA PÚBLICA  
PARANAENSE

2009

Produção Didático-Pedagógica

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL  
XXXXXXXXXXXXXXXXXX**

**O ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

**CURITIBA-PR  
JUN./2010**

## APRESENTAÇÃO

Caros professores, convido vocês a conhecerem esta Unidade Didática que foi elaborada com o intuito de subsidiar teórico-metodologicamente o ensino e a aprendizagem do gênero artigo de opinião no contexto escolar. A princípio, o material foi pensado, especialmente, para nas turmas de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, pode-se afirmar que, com as devidas adequações, também poderá ser implementado no ensino regular.

O encaminhamento metodológico proposto está pautado nas teorias linguísticas textual e discursiva a partir da proposição da Sequência Didática (SD) tendo em vista a transposição didática de um gênero que, geralmente, circula numa esfera não escolar.

O ponto de partida é o mesmo de chegada, isto é, da análise de um *corpus* de referência desse gênero, espera-se que o estudante tenha condições de produzir o seu próprio texto. Propõe-se que a partir da instigação de uma notícia que gera como resposta o artigo de opinião, sejam produzidos outros artigos no contexto escolar, em decorrência de atividades sistematicamente organizadas com a finalidade de ajudar o estudante a dominar esse gênero e, conseqüentemente, produzir a escrita de acordo com a situação comunicativa solicitada. É importante destacar que não foi possível publicar alguns textos na íntegra, tendo em vista que o jornal não autorizou numa cessão gratuita de direitos autorais para publicação, por isso indico os links para acesso na internet.

Desse modo, seguindo as orientações da SD, o material pedagógico foi dividido em 4 (quatro) blocos. A Unidade Didática foi dividida em quatro blocos: 1º. Como nascem os artigos de opinião? ; 2º. Onde são publicados os artigos de opinião; 3º. Análise dos elementos que compõem o artigo de opinião e 4º. Proposta de produção escrita e avaliação.

O mais importante é que o estudante consiga dominar a língua em situações interativas variadas, de acordo os padrões exigidos pelo contexto social, de forma consciente e volutária.

Nesse processo de aprendizado, destaca-se o papel de você professor(a) que poderá intervir de forma eficaz para que os objetivos do ensino de língua sejam atingidos com sucesso.

Bom trabalho!

# O ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

## UNIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

### 1º. BLOCO

#### COMO NASCEM OS ARTIGOS DE OPINIÃO?

##### CIDADES

todas as notícias de CIDADES

15/06/2009 às 09:05

### **Toque de recolher passa a valer a partir dessa segunda-feira**

A TARDE On Line

Começa a valer nesta segunda-feira, 15, o toque de recolher imposto pela Justiça a crianças e adolescentes que moram nos municípios de Santo Estêvão, Ipecaetá e Antônio Cardoso, localizados a 147, 161 e 141 km de Salvador, respectivamente. A decisão estabelece que crianças de até 12 anos devem estar em casa até às 20h30. Na faixa entre 13 e 14 anos o limite é 22h, enquanto os adolescentes com mais de 14 e menos de 18 anos não podem ficar na rua depois das 23h.

O toque de recolher foi imposto pelo juiz José Brandão Neto, tendo como base uma medida do mesmo tipo que já foi implantada em cidades de dez outros estados brasileiros. Neto estabeleceu que nas sextas, sábados, domingos, feriados e vésperas de feriados, haverá tolerância de uma hora no toque de recolher. Outra ressalva é para períodos de festas tradicionais, como

---

<sup>1</sup> Material didático-pedagógico elaborado especialmente para as turmas de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – CEEBJA Paulo Freire, pela professora de Língua Portuguesa XXXXXXX da rede estadual de ensino do PR, da turma PDE 2009, Mestre em Tecnologia pela UTFPR, sob a orientação da Profa. Dra. XXXXXXX – UTFPR.

São João, Natal e Réveillon. Nessas datas, a tabela é suspensa e os jovens podem permanecer na rua sem se preocupar com horário.

Vale lembrar que, em qualquer circunstância, os impedimentos não são cobrados para jovens que estejam acompanhados de pais ou responsáveis. Outro detalhe da decisão é que os pais dos adolescentes podem solicitar uma "carteira de acesso" ao Juizado da Infância e Juventude para que o filho fique isento do toque de recolher.

A Tarde (2009), "Toque de recolher passa a valer a partir dessa segunda-feira", 15 de junho. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/cidades/noticias.jsf?id=1167288>>. Acessado em 10 mar. 2010.

Professor(a), apresente também para os estudantes a notícia publicada o jornal que trata do mesmo assunto, "Diadema irá apresentar na Suíça soluções contra a violência", publicada em 10 de setembro de 2009, de autoria de Evandro Enoshita e proponha as seguintes atividades:

Analise com os estudantes:

1. Qual o assunto principal?
2. Para quem interessa esse assunto?
3. O que as notícias estão comentando sobre o assunto?
4. Onde e quando aconteceram os fatos noticiados?
5. Qual é a função da notícia?
6. Com base na leitura e discussão das notícias apresentadas, proponha um debate a partir do seguinte título:

**O "toque de recolher" para menores de 18 anos é uma boa medida de combate à violência?**

7. Após apresentar o título acima, divida a turma para que os estudantes se posicionem quanto ao questionamento. Um grupo defenderá que **sim** e o outro, que o "toque de recolher" **não** é uma boa medida, justificando o seu posicionamento.

8. Anote no quadro os argumentos favoráveis escolhidos pelos estudantes e os contrários ao “toque de recolher”.
9. Analise com a turma os argumentos que tiveram maior peso e foram convincentes. Por quê?
10. Em seguida, proponha a leitura do texto que defende o posicionamento **favorável** ao toque de recolher.

O texto intitulado “Menor protegido, menos violência”, publicado no dia 19 de setembro de 2009, no jornal, na seção Tendências/Debates, de autoria de Dalmo de Abreu Dallari, pois é uma resposta ao questionamento gerado pelas notícias que você leu e analisou com os alunos: O “toque de recolher” para menores de dezoito anos é uma boa medida de combate à violência? O autor assume um posicionamento afirmativo e desenvolve a sua ideia por meio do artigo de opinião. Para ler esse texto, acesse o seguinte endereço eletrônico onde ele está disponível e apresente aos estudantes: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1909200908.htm>

Em seguida, leia com os estudantes, debata sobre o tema e proponha as atividades sugeridas a seguir:

11. Analise o texto com os estudantes buscando os elementos do contexto de produção (nota 1):
  - a) Quem escreveu o texto?
  - b) O autor representa uma voz de autoridade sobre o assunto? Por quê?
  - c) Quem são os possíveis leitores?
  - d) Onde foi publicado esse texto?
  - e) Que linguagem predomina (formal, informal, etc.)?
  - f) Qual o ponto de vista do autor sobre o assunto?
  - g) Que argumentos o autor utilizou para defender seu ponto de vista?
  - h) Em que período o texto foi publicado?
  - i) Qual a função do texto que acabamos de ler?

j) Que tipo de texto é predominante nesse gênero (descritivo, argumentativo, narrativo, expositivo ou relato)? (nota 2)

k) Professor(a), nesse momento é possível elaborar com a turma um conceito para o artigo de opinião.

12. Agora, a turma poderá ler o artigo de opinião que trata do mesmo assunto, mas que defende opinião desfavorável ao “toque de recolher”. Para isso, leia com a turma o texto intitulado “A mentira da segurança”, publicado no dia 19 de setembro de 2009, no jornal, na seção Tendências/Debates, de Paula Miraglia, pois também é uma resposta ao questionamento gerado pelas notícias que você leu e analisou com os alunos. Para ler esse texto, acesse o seguinte endereço eletrônico onde ele está disponível e apresente aos estudantes:  
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1909200909.htm>

Em seguida, leia com a turma, debata sobre o tema e proponha as atividades sugeridas a seguir:

13. Analise com os estudantes:

a) Quem escreveu o texto?

b) Quem são os possíveis leitores?

c) Onde foi publicado esse texto?

d) Que linguagem foi utilizada?

e) Qual o ponto de vista do autor?

f) Quais os argumentos utilizados pelo autor?

g) Em que período o texto foi publicado?

14. Compare os argumentos do SIM e do NÃO (listando os argumentos num quadro) de forma que os estudantes percebam as estratégias de linguagem utilizadas pelos dois autores. Os tipos de argumentos podem ser: de provas (dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios), de autoridade, de exemplificação, de princípio ou crença pessoal, de causa e consequência.



## PRODUÇÃO ESCRITA 1:

Nesse momento, proponha que os alunos façam a primeira produção escrita. É importante lembrar que ela deverá ser comparada com a última escrita solicitada nesse material, tendo em vista registrar e comparar se houve avanço quanto aos critérios de avaliação que deverão ser estabelecidos em conjunto.

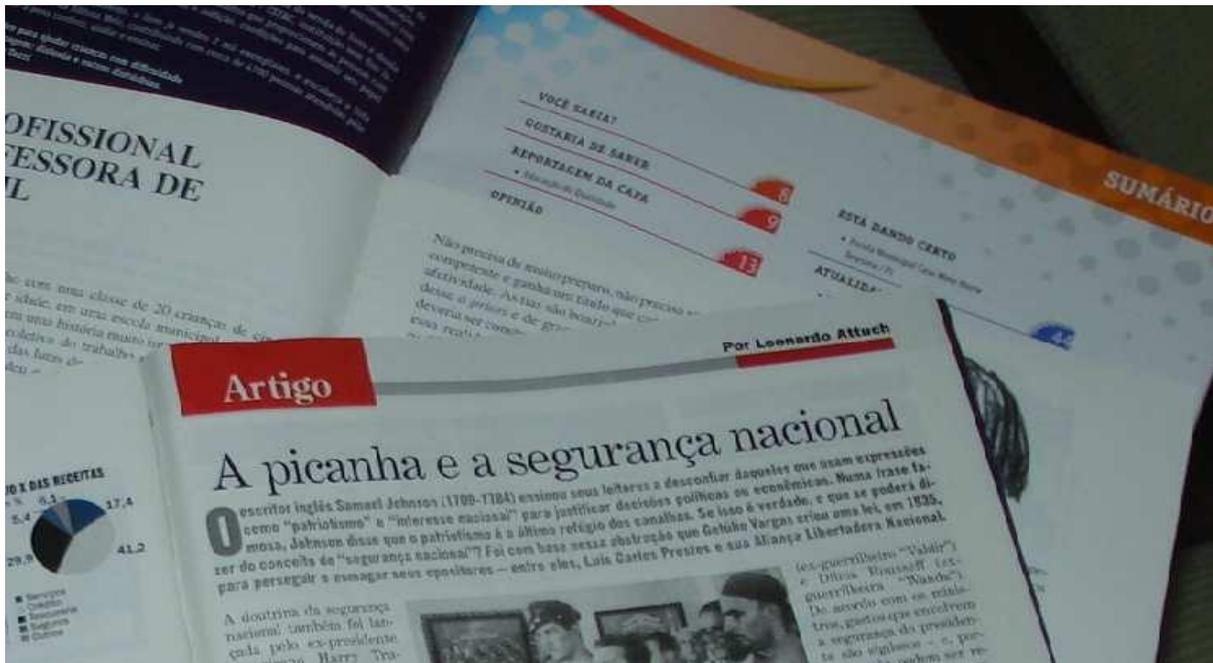
## 2º. BLOCO

### ONDE SÃO PUBLICADOS OS ARTIGO DE OPINIÃO?

Esse bloco tem o propósito de apresentar os diferentes suportes em que os artigos de opinião são publicados. Embora esse material apresente alguns exemplos, é importante que o professor(a) solicite que os alunos pesquisem e levem para a sala de aula vários exemplos do gênero. Sugere-se ainda que os estudantes tenham acesso aos artigos publicados na internet, assim como na TV e no rádio.

1. Solicite que os estudantes pesquisem diferentes artigos em diversos suportes e tragam para a sala de aula;
2. Professor(a), observe com os estudantes onde os artigos de opinião são publicados. Por exemplo:

#### SUPORTE 1



FONTE: AUTORA, 2010.

# JORNAL DA CERTA

Preço da Assinatura  
 Anno ..... 1800 réis  
 Seis mezes ..... 800 \*  
 Trimestre ..... 400 \*

DOMINGO, 1 DE JANEIRO DE 1887  
 NÚMERO 2 — ANNO I

Preço das Publicações  
 No corpo do jornal, linha... 60 réis  
 Anúncios ..... 40 \*  
 Livros recebidos, annunciam-se gratis.

CERTÃ

KALENDARIO

Janeiro 30 dias

Domingo	1	8	15	22	29
Segunda	2	9	16	23	30
Terça	3	10	17	24	
Quarta	4	11	18	25	
Quinta	5	12	19	26	
Sexta	6	13	20	27	
Sabado	7	14	21	28	

EXPEDIENTE

Pedimos aos nossos estimaveis assignantes a fizeza de mandarem satisfazer a importancia das suas assignaturas, pedido que fazemos attendendo as grandes despezas que htemos com a montagem da nossa officina.

Aos cavalheiros a quem, por ignorarmos o nome, não tenhamos enviado

FOLHETIM

LUCIANO CHAYNET

Os Miseraveis da Beira

Os olhos, negros e vivos, tinham um conjunto de meiguice, forja de vontade e energia.  
 O craneo coberto por uma alva cabelleira, e as rugas, que lhe sulcavam a fronte, indicavam que teria 65 annos pouco mais ou menos.  
 — Vamos, João, disse passado algum tempo o mancebo. Ajuda-me a erguer; sinto os membros ragelados e preciso fazer exercicio para facilitar a circulação... isto passou; tornou elle pouco depois, deixando apenas uma fraqueza que deve desvanecer-se.  
 — Ora vamos, senhor Alberto, disse o ancão ajudando o mancebo a pôr-se em pé. O tombo não foi mau, e devemos um cyrio a Nossa Senhora das Dores, por não haver perna nem braço quebrado, juntou com alegria depois de ver que o companheiro executava com facilidade todos os movimentos. O peor, tornou elle ainda, é que os cavallos correm não sei por onde, e feu já não posso andar azeit d'elles.  
 «Vamos, continuou depois d'um movimento do reflexo: é um bom

o nosso semanario, pedimos a subida honra de se inscreverem como assignantes o que desde já agradecemos.

Relação dos cavalheiros que durante a semana finda nos honraram com a importancia das suas assignaturas  
 Os Ex.<sup>mos</sup> Srs.

Por um anno  
 Manuel Tiberio Domiense de Carvalho.  
 Por seis mezes  
 Julio Evangelista de Barros e Silva.  
 João Rodrigues Tavares.

Por trez mezes  
 D. Amelia de Portugal Durão.  
 Valcúnia de Sousa Bastos.  
 Antonio David e Silva.  
 Dr. Albano d'Oliveira Frazão.  
 Alberto Eugenio Carvalho Leitão.  
 Antonio Eugenio Carvalho Leitão.  
 Antonio Neves de Figueiredo Guimarães.  
 Rev.<sup>mo</sup> Padre Antonio José da Silva Serra.  
 Rev.<sup>mo</sup> Padre Antonio Mendes Barata.  
 Antonio Rodrigues de Mattos e Silva.  
 Antonio Farinha de Figueiredo.  
 Antonio Pires Franco.  
 Alberto Carlos Freire d'Oliveira.  
 Antonio Nunes Ferreira Ribeiro.  
 Antonio Baptista d'Araujo.  
 Antonio Figueiredo Torres Carneiro.

passoio até Persellada, d'onde mandaremos algum por elles.  
 — Tens razão; respondeu Alberto. E' o que temos a fazer, ou então voltarmos para Lourosa.  
 — Se não entivessemos tão perto de Villa Pouca... Se esse maldito Miguel não tivesse gente por estas redondezas? Mas como quizer.  
 — Anda lá. Fazamos como entenderes, disse Alberto. Mas primeiro, vamos ver esse desgraçado, para com quem veio, foste tão cruel, que nada fizeste. Quem sabe?... Talvez ainda n'elle haja vida, e o possamos salvar... E dizendo isto; encaminhava-se para o cadaver do desconhecido.  
 — Está morto, e bem morto! Disse João para descarga de consciencia. Mas vamos lá; e encaminhou-se para o mesmo sitio.  
 Voltaram o cadaver já rigidio; e de repente João soltou um grito agudo, cahindo de joelhos ao lado do corpo.  
 — Meu irmão! exclamou elle. E com lagrimas e beijos cobria aquelles restos queridos, d'um ser que idolatrava.  
 O cadaver, era d'um velho tambem: as feições semelhavam-se, linha a linha, com as de João; apenas mostrava uma pequena differença de idade.  
 A vida, havia-se-lhe esgotado por duas largas feridas abertas nas costas: uma entre as espaldas, e outra no lado esquerdo do tronco que lhe

Augusto de Mattos Rosa.  
 Carlos Guilherme Ferreira Ribeiro.  
 Cesar Augusto Pires.  
 Firmino da Motta Arnaldo.  
 Francisco d'Almeida Ferreira Maio.  
 Francisco Ezequiel Fragoço Serrano.  
 Francisco Farinha David Leitão.  
 Frederico d'Albuquerque.  
 Dr. Guilhermino Nunes Mariaho.  
 Guilhermino Nogueira.  
 João da Silva Carvalho.  
 João José Teixeira.  
 Joaquim Maria das Neves.  
 José d'Almeida Ferreira Maio.  
 José Marques da Costa.  
 José Pedro Lucas de Moura.  
 Dr. José Osorio da Gama e Castro.  
 José Nunes da Silva Junior.  
 José d'Azevedo Bartholo.  
 José Antonio de Moura.  
 José Joaquim Nunes da Silva.  
 Joaquim Padre José Antonio Ferreira.  
 Roquim Bernardo dos Santos.  
 João Nemezio da Silva.  
 José Antonio da Silva Serra Junior.  
 José de Castro Ribeiro.  
 José Vicente Lopes.  
 Luiz Ignacio Pereira Cardim.  
 Dr. Manuel d'Almeida Ferreira Maio.  
 Manoel Antonio Grillo.  
 Manoel Joaquim Nunes.  
 Possidonio Joaquim Branco.  
 Simão Luis da Silva.

Por enquanto não estamos habilitados a preleccionar sobre os melhoramentos de que carecem os con-

linhas, mas que indicavam um antigo.  
 Eis o que elle pôde ler, no fim de algum tempo de estudo:  
 «Não entreis em Persellada, que está occupada por uma guerrilha. A vossa fugida, foi participada já, e esperam-vos em tod a os pontos onde poderiais passar, pois desconfiam dos vossos projectos, do que pediriam refugio aos vossos parentes de Middões. Segui até ao Souto: em seguida, entrai no atalho á vossa esquerda; atravessai pinhas e matas, cortai a direcção de Candosa, e depois de Varses, sem entrardes n'ellas, e dirigiv-vos para Middões.  
 Chegando á ponte, descei ao rio, andai quarenta passos para buxo e entrai na primeira gruta. Tereis noticias. Esperai. Os cavallos, já estão em logar seguro. Não vos afasteis sem aviso.»  
 — Que te parece, João, este escripto mysterioso!? Devaremos dar-lhe credito? Seguiremos as suas instrucções? ou o nosso primeiro intuito? Perguntou Alberto.  
 João pensou algum tempo.  
 — Vamos para onde elle indica respondeu finalmente. Um bom conselho nunca se deve desprezar. Cobremo a gruta; é ponto seguro. E segundo as indicações que tinham acabado de receber, tomaram a direcção que lhe tinham indicado.

celhos que compõem esta comarca, porque ha poucos dias ainda que n'ella entrámos e só muito superficialmente poderiamos escrever sobre fto vasto assumpto.

Aguardamos estar mais conhecedores das necessidades locais para então nos occuparmos d'ellas com conhecimento de causa.

Em todo o caso diremos que ha tres condições de que as camaras municipales devem sempre promover a existencia nos concelhos: — Instrução, Hygiene e Segurança individual.

E' sobre o primeiro ponto que havemos accentuar a discussão, quando a practica nos favorega, porque não é aereamente que se pôde julgar do estado de instrução d'um concelho e ainda mesmo de um agrupamento onde ha quatro camaras municipales, entre as quaes é facil encontrar uma mais zelosa ou mais negligente do que as outras.

Com respeito ao ensino primario, o Anuario, ultimamente publicado pelo ministerio das obras publicas, refere que em 1884-1885 existiam no continente e ilhas adjacen-

2. Professor(a), é importante que os estudantes percebam que os artigos de opinião são publicados em diferentes suportes (nota 4), ou seja, diferentes espaços de publicação: mídia impressa, rádio, TV e na internet. Dessa forma, é imprescindível que além de localizar os artigos publicados em revistas ou jornais que devem ser manuseados pelos estudantes, eles tenham a oportunidade de pesquisar artigos publicados na internet. Além disso, é necessário que eles percebam que um artigo de opinião ou qualquer outro texto tem uma razão de existir. No caso do artigo de opinião, isso está diretamente ligado à necessidade de se manifestar acerca de problemas sociais relevantes. Já a notícia, é um dos gêneros que tornam conhecidos esses problemas.

3. Localize com a turma. Se for possível, de outros artigos pesquisados também e indique na tabela:

	<b>TEXTO 1</b>	<b>TEXTO 2</b>
<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO (SUPORTE)</b>		

### 3º. BLOCO

## ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

1. Nesta atividade o foco será a análise dos artigos de opinião a partir dos elementos que compõem esse gênero: tema, elementos composicionais do gênero e recursos lingüísticos. Para isso, é necessário fazer leituras de diferentes pontos de vista do mesmo texto. Nesse caso, antes da leitura de todo o texto, o trabalho pedagógico pode começar pelo questionamento sugerido no título do texto “Nossos filhos terão emprego?”. Esse questionamento poderá até iniciar um debate em que os estudantes poderão se posicionar por escrito. Parte da turma pode defender a idéia de que SIM e outro grupo poderá defender a idéia de que os filhos NÃO terão emprego no futuro, argumentando a partir do ponto de vista assumido.

TEXTO 1:

Ponto de vista

veja

### Nossos filhos terão emprego?

Stephen Kanitz

A grande maioria das mães de adolescentes e pré-adolescentes se preocupa, com razão, com as perspectivas de emprego de seus filhos e filhas. As notícias sobre o fim do emprego, terceirização, globalização, níveis de desemprego são alarmantes para quem pretende iniciar uma carreira daqui a alguns poucos anos.

Quais são os fatos concretos?

1. As 500 maiores empresas brasileiras não acrescentaram um único emprego novo nos últimos dez anos. Pelo contrário, retiraram do mercado 400.000 postos de trabalho, passando a empregar somente 1,6 milhão de funcionários, o que representa insignificantes 2,3% dos trabalhadores brasileiros.

2. A globalização está dizimando não somente empresas brasileiras, mas

setores inteiros.

3. O crescimento das importações não gera apenas um problemático déficit comercial, mas cria empregos no exterior em detrimento do emprego interno.

Sem querer dar a impressão de um mar de rosas, existem algumas considerações que amenizam esse quadro. Dificuldades os jovens terão, mas os argumentos abaixo serão úteis quando o pânico empregatício surgir novamente:

1. O crescimento das importações não durará para sempre no nível atual e nunca chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. Provavelmente estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e nos Estados Unidos. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros.

2. O grande gerador de emprego no mundo inteiro não é a grande empresa, e sim a pequena e a média. Quem emprega 97,3% da força de trabalho hoje em dia são a pequena e a média empresa, bastante esquecidas ultimamente nas prioridades econômicas do governo.

O governo FHC tem priorizado as grandes empresas, seja nas grandes privatizações, na busca de grandes investidores internacionais ou nas grandes reformas. A pequena e a média empresa mal figuram no discurso presidencial. Elas ainda não figuram prioritariamente no discurso econômico, uma importante razão desse aumento do desemprego. Mais dia menos dia, alguém alertará FHC para o fato de que não se fomentarão os empregos de que precisamos somente baixando os juros.

3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisores, como ocorre no Primeiro Mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto esses desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico.

Preocupadas deveriam estar as mães alemãs, suíças e francesas, porque nesses países as pessoas já têm cinco pares de sapatos, três televisores em cada casa, um mercado saturado. Nenhum europeu vai querer dois televisores em cada quarto nem dez pares de sapatos, pois não são a Imelda Marcos. Na Europa não há

mais emprego porque o consumismo europeu está chegando à saturação.

4. Se seu filho e sua filha souberem adquirir competência e conhecimentos práticos que sejam requeridos por esse novo mercado emergente, não terão dificuldades.

Quem não estiver minimamente preocupado com seu futuro profissional ou estiver freqüentando uma escola mais preocupada em ensinar o que era importante no passado do que o que será importante no futuro vai ficar sem ter o que fazer.

Não querendo deixar a impressão de que tudo será fácil nem de que estamos no caminho certo, quem decifrar o seguinte enigma não terá de se preocupar: no futuro faltarão empregos, mas não faltará trabalho.

Stephen Kanitz é professor

FONTE: KANITZ, 2010.

KANITZ, Stephen. Nossos filhos terão emprego? **Revista Veja**, ed. 1539, 25 mar. 1998. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/250398/p\\_121.html](http://veja.abril.com.br/250398/p_121.html)>. Acesso em 07/02/2010.

2. Professor(a), leia o texto com a turma.

3. Oriente a análise dos elementos que compõem o artigo de opinião, pois é de suma importância que os estudantes percebam as estratégias utilizadas por produtores experientes na escrita desse gênero, tendo em vista que o objetivo é prepará-los para a construção e reconstrução do seu próprio texto. Para isso, realize com a turma a seguinte sugestão de análise:

\* **Contexto de produção:**

- a) Quem escreveu o artigo de opinião?
- b) Quem são os possíveis leitores desse tipo de texto?
- c) De onde esse texto foi retirado?
- d) Quando esse texto foi publicado?
- e) Qual é o principal assunto do texto?
- f) O assunto tratado é uma discussão atual? Justifique.

g) Segundo o autor, quais são os motivos que geram o desemprego no Brasil?

\* **Estrutura do artigo de opinião**

a) Qual é a tese defendida pelo autor?

b) Que argumentos o autor utiliza como estratégia para defender o seu ponto de vista?

c) Qual é a conclusão do texto? Você concorda com a posição do autor? Justifique.

\* **Aspectos Discursivos**

a) O tema discutido no texto é uma preocupação do contexto atual?

b) Que vozes do discurso aparecem no texto? Exemplifique.

c) Qual é a crença (ideologia) apresentada pelo texto? Exemplifique.

d) Explique o que você entende por “Preocupadas deveriam estar as mães alemãs, suíças e francesas, porque nesses países as pessoas já têm cinco pares de sapatos, três televisores em cada casa, um mercado saturado. Nenhum europeu vai querer dois televisores em cada quarto nem dez pares de sapatos, pois não são a **Imelda Marcos**. Na Europa não há mais emprego porque o consumismo europeu está chegando à saturação”.

e) No trecho “Nenhum europeu vai querer dois televisores em cada quarto nem dez pares de sapatos, pois não são a **Imelda Marcos**”, a intertextualidade está presente no texto. Pesquise na internet ou num livro de história quem foi Imelda Marcos e estabeleça relação com o texto lido.

### \*Recursos Linguísticos

a) Considerando-se o título do texto “Nossos filhos terão emprego?”, a seleção lexical não poderia fugir do campo semântico “trabalho”. Assinale no texto as palavras que confirmam essa ideia?.

b) De que forma o autor organizou os parágrafos do texto? (enumeração, descrição de detalhes, paralelo por contraste ou semelhança, exemplificação, apresentação de causa e consequência, apelo ao testemunho de autoridade, organização temporal)

c) O uso das aspas e da interrogação empregados no título do texto tem um significado especial? Justifique após pesquisar em que situações podemos usar esses sinais.

d) O uso da palavra “nossos” no título do texto revela uma intenção. Qual?

e) As palavras em destaque funcionam como qualificadores nas sentenças retiradas do texto e denotam o posicionamento do autor em relação ao mundo do trabalho. Qual? Justifique.

“As notícias sobre o fim do emprego, terceirização, globalização, níveis de desemprego são **alarmantes** para quem pretende iniciar uma carreira daqui a alguns poucos anos”.

“A globalização está **dizimando** não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros”.

“Dificuldades os jovens terão, mas os argumentos abaixo serão úteis quando o **pânico empregatício** surgir novamente”.

f) Que tipo de argumento está empregado no trecho a seguir?

“1. O crescimento das importações não durará para sempre no nível atual e nunca chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. Provavelmente estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e nos Estados Unidos. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros”.

g) Pode-se dizer que as palavras em destaque nos argumentos a seguir denunciam uma visão otimista ou pessimista por parte do autor em relação ao crescimento do emprego em nosso país? Justifique.

“As 500 maiores empresas brasileiras **não** acrescentaram um único emprego novo nos últimos dez anos”.

“1. O crescimento das importações **não** durará **para sempre** no nível atual e **nunca** chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. **Provavelmente** estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e nos Estados Unidos. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros”.

“Quem emprega 97,3% da força de trabalho hoje em dia são a pequena e a média empresa, **bastante** esquecidas ultimamente nas prioridades econômicas do governo”.

h) Reescreva os trechos a seguir, substituindo as palavras em destaque por outras com valor semelhante.

“As 500 maiores empresas brasileiras não acrescentaram um único emprego novo nos últimos dez anos. **Pelo contrário**, retiraram do mercado 400.000 postos de trabalho, passando a empregar somente 1,6 milhão de funcionários, o que representa insignificantes 2,3% dos trabalhadores brasileiros.”

“A globalização está dizimando não somente empresas brasileiras, **mas** setores inteiros”.

i) Identifique que elementos ou idéias as palavras em destaque retomam nos trechos a seguir:

“O governo FHC tem priorizado as grandes empresas, seja nas grandes privatizações, na busca de grandes investidores internacionais ou nas grandes reformas. A pequena e a média empresa mal figuram no discurso presidencial. **Elas** ainda não figuram prioritariamente no discurso econômico, uma importante razão desse aumento do desemprego. Mais dia menos dia, alguém alertará FHC para o fato de

que não se fomentarão os empregos de que precisamos somente baixando os juros”.

“3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisores, como ocorre no Primeiro Mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto **esses** desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico”.

j) Reescreva as sentenças substituindo as palavras em destaque por outras com o significado semelhante.

“A globalização está **dizimando** não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros”.

“O crescimento das importações não gera apenas um problemático **déficit** comercial, mas cria empregos no exterior em detrimento do emprego interno”.

k) Observe com a turma se o autor deu preferência por períodos simples ou compostos?

l) Com a turma, assinale no texto os verbos e identifique se há predominância de verbos de ação, estado ou reflexão.

m) Pesquise artigos de outros autores que tratam do mesmo assunto do texto que você leu.

## PRODUÇÃO ESCRITA 2: Produção coletiva de texto.

Com base no texto lido e nas pesquisas realizadas, escreva um artigo de opinião que será publicado no jornal ou no mural da escola posicionando-se sobre o título “Nossos filhos terão emprego?”

Sugestão:

- Tese a favor ou contra.
  - Organizar, em quadros paralelos, os argumentos a favor e os contra: listar argumentos de autoridade, dados estatísticos de pesquisas na área, exemplos de discursos de trabalhadores, dados retirados de anúncios de jornal, perfil exigido dos trabalhados, etc.
  - Listar argumentos que serão utilizados para defender a opinião.
  - Conclusão.
- n) Avaliação coletiva do texto produzido:
- O texto atende às instruções do enunciado?
  - Restringe-se a fazer paráfrase dos parágrafos?
  - Apresenta os elementos exigidos para a construção de um artigo de opinião?
  - Apresenta problemas de domínios lingüísticos? (variedade padrão)
- o) Reescrita coletiva do texto.

#### TEXTO 2:

1. Professor(a), antes de ler o texto a seguir com a turma, “De olho na crise da água”, de autoria de Emir Sader, publicado na Revista Eco 21, em março de 2005, disponível no seguinte endereço eletrônico: [http://ambientes.ambientebrasil.com.br/agua/artigos\\_agua doce/de\\_olho\\_na\\_crise\\_da\\_agua.html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/agua/artigos_agua doce/de_olho_na_crise_da_agua.html), solicite que os estudantes formem equipes e entregue a eles o texto impresso, segmentado em parágrafos. Para essa atividade, recorte o texto, dividindo-o em oito parágrafos para que os estudantes organizem os parágrafos de acordo com a sequência do artigo a seguir original. Por isso, nesse primeiro momento não entregue o texto completo a eles.

2. Após essa organização, cada equipe dirá como ficou a sequência do texto. É importante que eles percebam que há uma conexão entre os parágrafos e que o próprio texto dá pistas dessa organização.

3. Agora sim, apresente o texto na sequência original e faça a leitura com a turma.

4. Analise com os grupos:

a) assunto do artigo;

b) tese;

c) argumentos utilizados em cada um dos parágrafos;

d) marcas de articulação entre os parágrafos; (nota 5)

d) conclusão.

5. Peça para que o grupo elabore questões de interpretação do artigo para que outro grupo responda e vice-versa. Nessa atividade os grupos percebem se foram claros e objetivos ao elaborar as questões, pois trata-se de uma atividade prática de interação. Os estudantes podem se basear nas perguntas elaboradas neste material.

6. Agora, leia com os estudantes o texto a seguir:

TEXTO 3:

### **Os desafios do século 21 e o Keko**

O século 21 inicia com grandes perspectivas para a humanidade, mas com desafios da mesma proporção. Os avanços da tecnologia, da ciência e do conhecimento têm proporcionado melhorias na expectativa e na qualidade de vida, conforto, segurança e bem-estar. Por outro lado, as consequências do crescimento populacional e econômico vêm deixando sinais de rompimento do equilíbrio ambiental e social.

Por trás de todos os benefícios da criação humana e também de suas restrições está um elemento fundamental: a energia. Ao longo da história o uso da energia evoluiu da força do próprio corpo. Mas o conceito de energia não se restringe às suas fontes, como petróleo, carvão ou eletricidade, pois tudo que se utiliza no dia-a-dia, alimentos, construções, roupas, automóveis, representa consumo de energia, seja no processo de fabricação ou o seu uso.

Para disponibilizar tais produtos à sociedade, o desenvolvimento da infraestrutura energética do Brasil e do mundo caminhou par e passo ao crescimento econômico, dando-lhe o necessário suporte. Criou-se uma infraestrutura de geração, transmissão e distribuição de energia centralizada e sob o controle de poucas empresas. Esta infraestrutura, entretanto, representa

impacto ambiental, perdas nos sistemas de transmissão a longas distâncias e concentração de renda. Mas apesar de todo o investimento, muita gente ainda não tem acesso à energia, sendo a universalização um dos objetivos do milênio da ONU.

Tal desafio vai muito além de entregar energia de graça para quem não tem condições econômicas. Exige repensar a forma como se gera e utiliza energia o cotidiano. As soluções para a sustentabilidade sugeridas pelos mais importantes pensadores da atualidade apontam para a descentralização da atividade produtiva. Ao invés de grandes negócios centralizados e isolados, pequenas cadeias produtivas que agregam valor umas às outras e que estejam vinculadas à realidade local onde se instalam. Nesta configuração de negócios colaborativos, os desperdícios energéticos são minimizados, pois os resíduos de um negócio são insumos para outros. Faz parte deste contexto a energia gerada próxima do consumo, como por exemplo, a solar e a de dejetos de animais, onde resíduos que causam impactos ambientais transformam-se em energia. Chamada de geração distribuída de energia, complementar ao sistema principal, esta forma de produção contribui para a eficiência de todo o sistema energético do país e do mundo, pois diminui a demanda dos sistemas centralizados e, conseqüentemente, a pressão por grandes obras de engenharia.

A esta altura o leitor deve estar perguntando “E o Keko?”. Enquanto empresário, Keko considera a possibilidade de gerar a própria energia que sustenta o seu negócio. É o caso, por exemplo, de uma cervejaria na Austrália que transforma os resíduos do processo de produção em energia e água aquecida, reutilizadas no processo, ou da atividade de agropecuária que pode gerar energia do bagaço de cana-de-açúcar. Enquanto cidadão comum, Keko, entre outras coisas, usa álcool combustível ao invés de gasolina e reduz o consumo de energia em sua casa. Ele opta pela compra de lâmpadas e aparelhos elétricos mais eficientes que recebem o selo do Procel, pela instalação de aquecimento solar ou de células fotovoltaicas, pelo uso de sensores de presença que apagam as lâmpadas automaticamente quando não há pessoas no recinto. São exemplos viáveis, técnica e economicamente, com

resultados significativos no conjunto e que dependem somente da decisão responsável de cada cidadão.

RATHUNDE, Paulo Henrique. Os desafios do século 21 e o Keko. **Revista Atitude Sustentável**, Curitiba, ano 1, n. 1, p. 63, maio 2010.

Paulo Henrique Rathunde é Mestrando em Organizações e Desenvolvimento, eletricitário e autor do livro Artesão do Meu Futuro.

Vocabulário: Células fotovoltaicas: são dispositivos que têm a capacidade de converter a energia luminosa em energia elétrica. Por exemplo, a energia solar.

1. Professor (a), após a leitura do texto, analise com a turma a relação entre o título e o texto lido.

3. Analise com a turma:

a) autoria e discurso de autoridade;

b) tese do artigo;

c) organização de cada um dos parágrafos;

d) tipo de argumentos utilizados em cada um dos parágrafos:

4. Em seguida, peça para que os estudantes assinalem os operadores argumentativos no texto (conectivos). Nesse momento, é importante que os estudantes percebam que esses operadores anunciam a idéia que será defendida adiante. Por exemplo, o operador argumentativo “mas” sugere que a idéia seguinte será contrária à anterior. Já o uso de “portanto” assinala a conclusão de uma idéia e assim por diante.

5. Solicite aos estudantes a reescrita dos parágrafos que contém operadores argumentativos, tendo em vista substituí-los por outros com valor semelhante. Para isso, apresente a eles as possibilidades de variação.

6. Proposta de produção escrita: solicite a produção escrita de um panfleto que oriente os usuários, de acordo com a opinião do autor, sobre as medidas que podem ser tomadas para economizar energia tendo em vista preservar o meio ambiente.

7. Avaliação e reescrita do texto: Professor(a), antes da produção escrita os estudantes devem observar diferentes panfletos com o intuito de observar com a sua orientação os elementos de composição do gênero panfleto, os recursos de linguagem verbal e não verbal, assim como os recursos gráficos utilizados, a finalidade, o público e o suporte. Essa produção escrita poderá ser publicada

no jornal impresso da escola, no jornal mural, entre outros espaços de divulgação.

- O texto atende às instruções do enunciado?
- É claro e objetivo de acordo com a exigência de um texto instrucional?
- Utiliza diferentes recursos na construção do panfleto?
- Apresenta as orientações de acordo com as indicadas pelo autor do texto de origem?
- Apresenta problemas de domínios linguísticos? (variedade padrão) Quais?

o) Reescrita do texto.

## 4º. BLOCO

### AVALIAÇÃO: CONTABILIZANDO AS AQUISIÇÕES DA ESCRITA

Professor(a), agora chegou a hora de verificar quais foram as aquisições da escrita que os alunos apresentaram em seus textos e contabilizar isso, tendo em vista a importância de sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Cabe lembrar que os critérios para a análise avaliativa devem ser os mesmos que foram utilizados e informados desde a segunda proposta produção escrita. A partir da identificação do não atendimento aos critérios de avaliação, propõem-se o trabalho de reescrita dos textos para sanar as inadequações.

### PRODUÇÃO ESCRITA 3:

**PANDEMIA**

# Gripe A, da prevenção à cura

**Como faço para evitar a gripe?**

O principal meio de contágio é o contato com pessoas que têm a doença. Assim como na gripe comum, o vírus passa pela tosse, saliva e espirro.

- Mantenha hábitos saudáveis:** coma bem, durma bem e faça exercícios.
- Melhore a circulação de ar:** abra as janelas.
- Evite chegar a menos de um metro** de quem possa estar contaminado.
- Evite tocar a boca e o nariz.**
- Lave as mãos** com água e sabão ou com álcool regularmente (especialmente depois de tocar o nariz e a boca ou superfícies que possam estar contaminadas).
- A máscara** só é recomendada para pessoas que apresentam sintomas, vão viajar para áreas de risco ou tenham contato constante com estrangeiros. A máscara é descartável e deve ser trocada de três em três horas.

**Quais são os sintomas?**

A maior parte deles é parecida com os da gripe comum. Não é preciso apresentar todos eles para ter a doença.

**O ciclo da doença**

O período de Contágio é de 1 dia antes de iniciarem os sintomas até 7 dias depois.

**2 1 1 2 3 4 5 6 7 8**

Contágio    Início dos sintomas

**E se eu tiver sintomas?**

Procure seu médico ou o serviço de saúde. O Ministério da Saúde escolheu 68 hospitais de referência no país. Em Curitiba, oito postos de saúde foram preparados para receber pacientes. Veja quais são.

**Hospitais de referência no Paraná**

**CURITIBA**

- Hospital de Clínicas da UFPR - R. General Carneiro, 181 - (41) 3360-1800/1805
- Hospital do Trabalhador - Av. República Argentina, 4.406 - (41) 3202-5709/5710

**FOZ DO IGUAÇU**

- Hospital Ministro Costa Cavalcanti - Av. Gramado, 580 - Vila A - (45) 3576-8082/8060/8000

**LONDRINA**

- Hospital Universitário da UEL - Av. Robert Koch, 60 - (43) 3371-2229

**Postos de saúde em Curitiba**

- Boa Vista - Av. Monteiro Tourinho, 478 - (41) 3251-9379/3357-4674
- Boqueirão - R. Maria Assumpção, 2.590 - (41) 3277-1801
- Cajuru - R. Eng. Benedito Mário da Silva, esq. Colôso - (41) 3226-4069
- CIC - R. Senador Accioly FR, 3.370 - (41) 3374-5109
- Fazendinha - R. Carlos Klemmt, ao lado da RC - (41) 3576-1974
- Pinheirinho - R. Leon Nicolas, esq. Av. W. Churchill - (41) 3212-1472
- Sítio Cercado - R. Levy Buarque, 158 - (41) 3579-2051
- Campo Comprido - R. Monsenhor Ivo Zamlerenz, 3.495 - (41) 3373 1332

**Como é o tratamento?**

Apenas os pacientes com agravamento do estado de saúde nas primeiras 48 horas, desde o início dos sintomas, e as pessoas com maior risco de apresentar quadro clínico grave serão medicadas com o Tamiflu. Os demais terão os sintomas tratados, de acordo com indicação médica. O objetivo é evitar o uso desnecessário e uma possível resistência ao medicamento, assim como já foi registrado em alguns países.

**A cura é provável?**

Sim. Assim como na gripe comum, o índice de letalidade da gripe suína tem sido baixo. Em ambos os casos, o fôlego de pessoas que morrem após contraírem o vírus, em todo o mundo é, em média, de 0,5%.

**TIRE SUAS DÚVIDAS**  
**0800 61 1997**

O Disque Saúde, do Ministério da Saúde, atende de segunda a sexta das 7 às 19 horas. Uma gravação com informações sobre a gripe está disponível 24 horas.

Este infográfico está disponível para impressão no site da Gazeta do Povo, em [www.gazetadopovo.com.br](http://www.gazetadopovo.com.br)

Fonte: OMS e Ministério da Saúde

FONTE: SEED, 2010.

GRIFE A, DA PREVENÇÃO À CURA. Disponível em: <<http://www.biologia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/gripeh1n1.pdf>>. Acessado em: 13 mar. 2010.

1. Professor(a), antes de solicitar a produção de texto, os estudantes podem debater sobre a questão polêmica “Você concorda que apenas alguns grupos devam ser vacinados ou defende que toda a população deveria receber a vacina?” e apresentar os argumentos para defender sua posição em relação ao tema para a turma.

2. Nesse momento, é importante identificar com os alunos argumentos a favor e contrários à idéia defendida.

PRODUÇÃO ESCRITA 4: Em seguida, proponha para que eles escrevam um texto de opinião a respeito da seleta vacinação contra a gripe. De acordo com os órgãos competentes, a vacina será liberada apenas para as faixas etárias consideradas de risco. O texto produzido deve apresentar uma opinião sobre: Você concorda que apenas alguns grupos devam ser vacinados contra a Gripe A ou defende que toda a população deveria receber a vacina?

4. Critérios de avaliação: Professor(a), cabe lembrar que os critérios a seguir também podem servir para que o estudante avalie o seu próprio texto, tendo em vista a autonomia diante de uma situação de escrita.

Avaliação:

- a) Adequação ao tema.
- b) Adequação ao gênero solicitado.
- c) Uso adequado dos operadores argumentativos.
- d) Domínio das estruturas sintáticas.
- e) Argumentos coerentes com o posicionamento do autor.
- f) Adequação à variedade padrão: ortografia, pontuação, acentuação.

PRODUÇÃO ESCRITA 4:

### **Advogado diz que castração de pit bulls é inconstitucional**

*03 de março de 2010*

O projeto de lei 300/2008 que prevê a esterilização de diversas raças de cachorros, inclusive a pit bull, e deve ser votado nesta quarta-feira pela Comissão

de Constituição e Justiça do Senado é inconstitucional, na opinião do advogado criminalista Fernando Augusto Fernandes, especialista em advocacia criminal. “O artigo 225, parágrafo 1º, inciso VII, da Constituição Federal veda expressamente a extinção de qualquer espécie no Brasil”, afirma.

Na justificativa do projeto, o senador Valter Pereira (PMDB-MS) destaca a necessidade de criminalização em razão do artigo 13 do Código Penal somente responsabilizar pessoas por crimes causados por ação e omissão, a chamada relação de causalidade. A preocupação se deve ao entendimento de que como um ataque realizado pelo cachorro não puniria o tutor, ele estaria imune de responsabilidade penal. “Ocorre que além de não ser possível a responsabilização sem que alguém por ação ou omissão tenha causado o crime, já é previsão ampla de responsabilidade”, ressalta o criminalista. “Isso é muito amplo. Alguém que não age, mas se omite de agir, impedindo um cão de atacar pode ser acusado de um crime doloso. Já aquele que não toma os cuidados necessários para impedir o ataque pode responder por um crime culposos. A justificativa para a criação da lei é falha, pois todos os tipos de responsabilidade penal no caso de ataque de cães já estão previstas no Código Penal”.

Além da esterilização, o projeto dispõe sobre a responsabilidade civil e criminal dos tutores e criadores de cães de guarda perigosos que não cumprirem as normas legais. Fernando Fernandes considera um equívoco a intenção do legislador de criar mais um “crime de perigo”. Para ele, criar outro delito, com pena de até 2 anos, somente irá lotar ainda mais os juizados criminais, em processos que acabarão com trocas de cestas básicas, e gerar impunidade. “O projeto poderia regular a guarda de animais perigosos, criando a exigência de licenças de órgãos públicos, ambientes adequados, acompanhamento de veterinários, taxas etc., a exemplo das dificuldades impostas ao tutor de algum outro animal perigoso, como um tigre ou um leão, sem incorrer em inconstitucionalidade da tentativa de extinção, ou da criação de crimes que nada resolverão os ataques”, sugere.

Na opinião do especialista, para evitar novos procedimentos jurídicos, bastaria a criação de uma pesada multa, a ser aplicada pela guarda municipal ou pela polícia militar, que já multam no trânsito, assim como a apreensão do cão, sem burocracia. “Criar mais este crime significa gerar infindáveis discussões judiciais e atrapalhar ainda mais o funcionamento do Judiciário. Haverá a alegação de que

seria necessário comprovar o perigo concreto, não se podendo punir pelo simples fato de descumprimento da norma legal”.

Se aprovada, a lei ainda criaria um agravante com a ampliação em 1/3 das penas atuais de 6 a 20 anos para homicídio e lesão corporal. Dessa forma, avalia Fernando Fernandes, a pena pode estar sendo diminuída: “Usar um cão feroz para a prática de um homicídio ou lesão corporal é um meio cruel já previsto como agravante geral no artigo 61 do Código Penal. E o homicídio torna-se qualificado na forma do artigo 121, parágrafo 2º, III, com penas de 12 a 30 anos. Portanto, a pena passaria a ser menor no caso da lei entrar em vigor. Se o desejo do legislador é deixar claro um agravante bastaria a especificação no artigo 61, II do Código Penal”.

FONTE: JORNAL DE VINHEDO, 2010.

Jornal de Vinhedo. “Advogado diz que castração de pit bulls é inconstitucional”, 03 de março de 2010. Disponível em: <<http://anda.jor.br/?p=50143>>. Acessado em: 16 mar. 2010.

1. Professor(a), a partir da leitura e discussão sobre a notícia publicada na Agência de Notícias ANDA, proponha para que os estudantes elaborem um artigo de opinião posicionando-se a respeito da castração dos pit bulls tendo em vista evitar a violência dos cães contra terceiros. Comunique aos estudantes que o texto produzido poderá ser publicado no jornal impresso da escola, no jornal mural, no blog do professor(a), etc. O importante é que eles percebam quem serão os interlocutores do texto produzido.

Critérios de avaliação:

- a) Adequação ao tema.
- b) Adequação ao gênero solicitado.
- c) Uso adequado dos operadores argumentativos.
- d) Domínio das estruturas sintáticas.
- e) Argumentos coerentes com o posicionamento do autor.
- f) Adequação à variedade padrão: ortografia, pontuação, acentuação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. **Linguistique textuelle**: dès genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. M. (Voloshinov, V. N.). **Marxismo e filosofia de linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. 8. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Estratégia da construção verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, ADAIR; MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábólica Editorial, 2005, p. 208-237.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questão de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Kaim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Parábólica Editorial, 2005, p. 208-237.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental e Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei 9394, de dezembro de 1996. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, v. 134.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um internacionalismo discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

COSTA, I. B. Gêneros textuais e tradição escolar. **Revista Letras**. Curitiba, n. 66, p. 177-189, maio/ago 2005.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUCROT, O. **O que dizer e dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva teórica sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. P. A construção de modelos didáticos de gêneros: aporte e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-543, set./dez. 2006.

LEITE, R. I. **Linguagem**: O dito e o implícito nos processos de inclusão exclusão dos trabalhadores do setor industrial. Curitiba, 2004. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Pós Graduação em Tecnologia, UTFPR.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. P. A construção de modelos didáticos de gêneros: aporte e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-543, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos *versus* forma estrutural. **III SIGET** – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais. Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 16 ago. 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**, 2009.

RATHUNDE, Paulo Henrique. Os desafios do século 21 e o Keko. **Revista Atitude Sustentável**, Curitiba, ano 1, n. 1, p. 63, maio 2010.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – LAEL/PUC, São Paulo.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso numa perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J.L., BONINI, A.; MOTTA-ROCH (Orgs). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-184.

ROJO, R. H. R. Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. **Intercâmbio**, v. III, 1999.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROCH (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-208.

SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; Dolz j. (Ed.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. Roxane Rojo. E Gális Sales Cordeiro. Campinas - SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, Maio/Jun/Jul/Ago. 1999.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

### **OBRAS CONSULTADAS ONLINE**

A TARDE (2009), "Toque de recolher passa a valer a partir dessa segunda-feira", 15 de junho. Disponível em: [Http://www.atarde.com.br/cidades/noticias.jsf?id=1167288](http://www.atarde.com.br/cidades/noticias.jsf?id=1167288). Acessado em 10 mar. 2010.

DALLARI, Dalmo de A. Menor protegido, menos violência. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, Tendências/Debates, 19 set. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1909200908.htm> Acessado em 04 mar.2010.

ENOSHITA, Evandro. “Diadema irá apresentar na Suíça soluções contra violência”. **Diário do Grande ABC**, 10 set. 2009. Disponível em: <http://www.dgabc.com.br/2010/News/5765717/diadema-ira-apresentar->

na- suica-solucoes-contra-violencia.aspx>. Acessado em: 28 fev.2010.

DALLARI, Dalmo de A. Menor protegido, menos violência. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, Tendências/Debates, 19 set. 2009. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1909200908.htm>> Acessado em 04 mar.2010.

MIRAGLIA, Paula. A mentira da segurança. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, Tendências/Debates, 19 set. 2009. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1909200909.htm>> Acessado em 04 mar.2010.

JORNAL DA CERTA. Disponível em:  
<<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3b/Jorn>>. Acessado em 10 abr. 2010.

KANITZ, Stephen. Nossos filhos terão emprego? **Revista Veja**, ed. 1539, 25 mar. 1998. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/250398/p\\_121.html](http://veja.abril.com.br/250398/p_121.html)>. Acesso em 07 fev. 2010.

SADER, Emir. De olho na crise da água. **Revista Eco 21**, ano XV, n. 101, março, 2005. Disponível em:  
<[http://ambientes.ambientebrasil.com.br/agua/artigos\\_agua\\_doce/de\\_olho\\_na\\_crise\\_da\\_agua.html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/agua/artigos_agua_doce/de_olho_na_crise_da_agua.html)>. Acessado em 24 mar.2010.

GRIPE A, DA PREVENÇÃO À CURA. Disponível em:  
<<http://www.biologia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/gripeh1n1.pdf>>. Acessado em: 13 mar.2010.

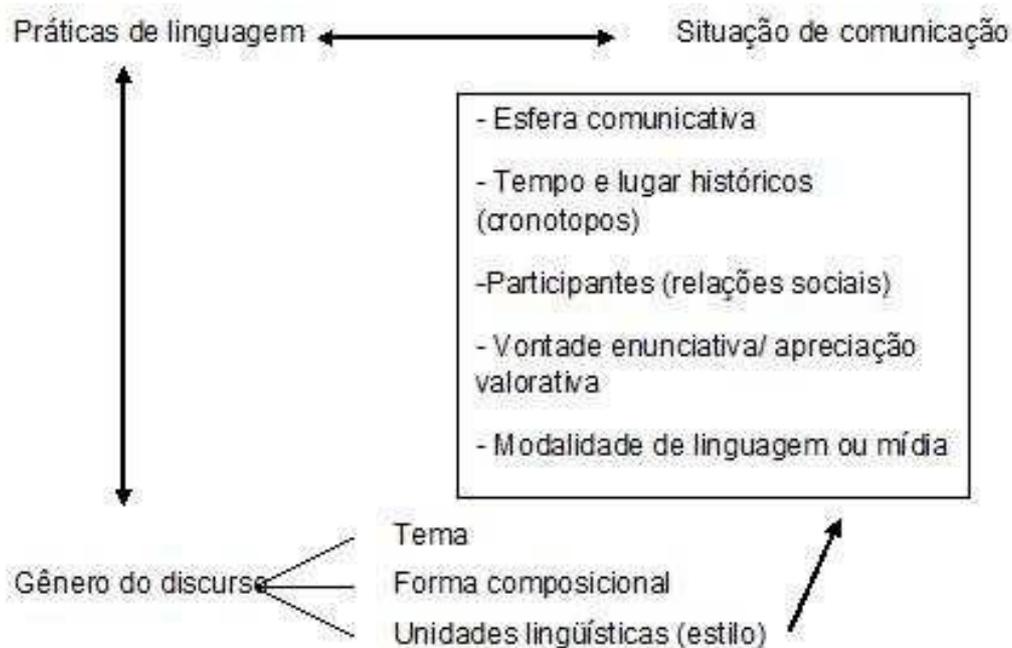
33

Jornal de Vinhedo. “Advogado diz que castração de pit bulls é inconstitucional”. 03 mar. 2010, Disponível em: <<http://anda.jor.br/?p=50143>>. Acessado em: 16/03/2010.

## NOTAS DE FINAL

1. Para Marcuschi (2005, p. 5), “a situação comunicativa enquanto realidade semiológica significativa envolve outros dois aspectos importantes: de um lado, o **contexto** enquanto um processo reflexivo que ultrapassa a situação, o tempo, os fatos e os conhecimentos (pois o contexto não é um dado ontológico e sim um dado eurístico); de outro lado, estão os **propósitos** que surgem na atividade comunicativa. Assim, o gênero se determina na complexa função de uma relação interativa entre sujeitos discursivos e elementos textuais em situações comunicativas”. (grifos do autor)

A figura 9 a seguir, busca sintetizar as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso:  
RELAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO



FONTE: ROJO, 2005.

2. Marcuschi (2002, p. 22-24) faz a distinção entre gênero textual e tipo de texto, pois considera isso de fundamental importância para o trabalho com a produção e a compreensão textual.

(a) usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua

composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos são: telefonema, sermão, carta expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, etc.

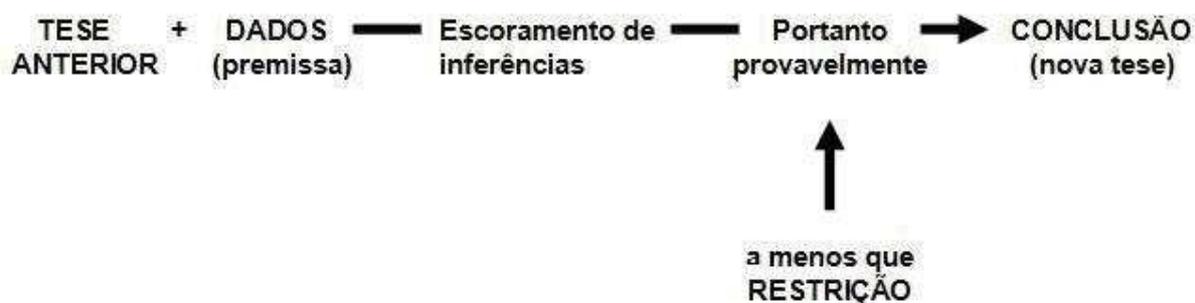
(c) usamos domínio discursivo para designar uma tarefa ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Entre os autores que defendem uma posição similar estão Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean Michael-Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999).

3. Adam (1999) propõe que os gêneros compõem categorias de natureza prático-empíricas, prototípicas e reguladora dos enunciados. A contribuição de Adam está em propor, apesar de algumas indefinições, a noção de seqüência de texto. Essa noção merece ainda muita discussão quanto a sua teorização e ao número delas. No entanto, ao classificar as seqüências em narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, o autor inova em relação às propostas escolares de escrita praticadas nas escolas tais como a narração, a descrição e a dissertação que eram tratadas como gêneros textuais.

Adam entende que um esquema argumentativo consiste, basicamente, na apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação (um argumento) e uma conclusão (um predicado) e destaca a conjunção *mas* como o operador argumentativo mais característico, conforme esquema a seguir:

#### ESQUEMA TÍPICO DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA



FONTE: ADAM, 1992, p. 118.

4. Suporte de texto: nas práticas sociais o espaço de publicação do artigo de opinião pode ser o jornal impresso, a internet, a Tv e o rádio. Na escola, pode ser o jornal produzido pelos alunos, o jornal mural, o rádio, etc.

5. Koch (2006, p. 130- 144) afirma que a articulação entre os parágrafos pode ocorrer por meio de:

a) articuladores de conteúdo proposicional são aqueles que servem para sinalizar as relações espaciais e temporais ou estabelecer relações de caráter lógico-semânticas. Por exemplo:

“**A primeira vez** que ele a encontrou foi à porta da loja Paula Brito, no Rocio... **Defronte da loja**, deteve-se um instante; **depois**, envergonhada e a medo, estendeu um pedacinho de papel ao Andrade, e perguntou-lhe onde ficava ali o número escrito”. (Machado de Assis, “Singular ocorrência”, in *Contos*).

b) articulares discursivo-argumentativos são os introdutores de relações discursivo-argumentativas: conjunção, contrajunção (oposição/ contraste/concessão), justificativa, explicação, conclusão, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras. Por exemplo:

“A coluna vermelha fica com o governo. **Ou**, se preferir, com o contribuinte”. (Josias de Souza, “De bancos e geladeiras”, *Folha de São Paulo*, 22 nov. 1995).

“Entendi, **portanto**, voltar para a Corte, na primeira ocasião, **ainda que** tivesse de brigar com o vigário (Machado de Assis, “O enfermeiro”, in *Contos*).

c) marcadores discursivos que operam no “amarramento” de porções textuais: trata-se de marcadores como aí, daí, então, agora, também presentes em textos escritos. Por exemplo:

“... bom esses pratos não são mui::to trabalhosos mas são demorados não é? ... **agora** se você souber::... preparar a massa em casa... então você prepara... né? ... se não souber é muito mais prático você ir ao supermercado comprar:: um pacotinho de lasanha (...) **agora** se você quiser prepará-la mesmo ... então o negócio é fazer a massa... depois cozinhar essa massa... **aí::** entra a dificuldade”. (DID SP 235:231-244)

BOM TRABALHO!