

COMO TRABALHAR COM GÊNEROS NA ESCOLA? A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LENILTON DAMIÃO DA SILVA JUNIOR

Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco–UPE, leniltonjunior@terra.com.br;

FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, fabrinibilro@hotmail.com.

RESUMO

Com esta pesquisa, objetiva-se refletir sobre a importância do trabalho com Sequências Didáticas no processo de mediação de gêneros no contexto escolar. De modo mais específico, busca-se conhecer a proposta de ensino de Língua Portuguesa através de gêneros, entender como realizar a mediação de gêneros de forma eficaz no contexto escolar e analisar uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, da ordem do argumentar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória que tem como *corpus* uma sequência didática baseada na mediação do gênero artigo de opinião. Destaque-se que os dados são analisados com o emprego de elementos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Para desenvolver este trabalho, foram utilizados os pressupostos defendidos por Marcuschi (2008; 2007; 2002) e Bronckart (2007; 2006) sobre gêneros, Antunes (2003) sobre ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros e as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas. Os resultados apontam que a escolha das sequências didáticas como instrumentos de auxílio à prática de ensino de Língua Portuguesa, baseada nos gêneros textuais, contribui para que os professores desenvolvam atividades significativas, otimizem o tempo pedagógico e priorizem os conteúdos curriculares, sem abrir mão da qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Textuais; Sequência Didática.

1. INTRODUÇÃO

Com este trabalho, objetivamos refletir sobre a importância do trabalho com Sequências Didáticas no processo de mediação de gêneros no contexto escolar. De modo mais específico, buscaremos conhecer a proposta de ensino de Língua Portuguesa através de gêneros, entender como realizar a mediação de gêneros de forma eficaz no contexto escolar e, ainda, analisar uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, da ordem do argumentar.

A motivação para o presente trabalho surgiu a partir da constatação de que pouquíssimos colegas da área de Letras investem nessa proposta, por não saberem como adaptar sequências à sua realidade ou por descreditarem da validade delas.

Para desenvolver este estudo, baseamo-nos nos pressupostos defendidos por Marcuschi (2008; 2007; 2002) e Bronckart (2007, 2006) sobre gêneros, Antunes (2003) sobre ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros e, ainda, nas contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas.

Marcuschi (2008, p. 155) define gênero textual como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes (...) que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” Nota-se, então, a pertinência destes objetos de conhecimento para a formação de cidadãos que podem se apropriar da cultura oral e escrita e participar ativamente da vida em sociedade.

Todavia, para que a aprendizagem seja efetiva, é preciso realizar de forma adequada a mediação de gêneros, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, Bronckart (2006) defende que agimos socialmente através de textos e esses textos possuem uma arquitetura que deve ser conhecida e analisada por aqueles que desejam fazer uso deles.

Nesse ínterim, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a proposta de Sequências Didáticas (SDs), que podem oferecer aos estudantes a possibilidade deles desenvolverem a capacidade de produzir textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e também à manifestação oral em situações públicas e escolares. A proposta consiste, portanto, em um conjunto de atividades que sinalizam a urgência de um percurso formativo que começa pela apresentação da situação e leva os estudantes até a

produção final. Logo, já é possível visualizar nessa proposta uma preocupação maior com a condução da mediação de gêneros e a validade desse projeto na trajetória escolar dos estudantes.

Todavia, embora que essa proposta seja pertinente às práticas de linguagem no contexto escolar, ainda é possível observar uma preocupação dos colegas de Língua Portuguesa (LP) com os conteúdos que precisam ser mediados em dado bimestre, alegando que o trabalho com as SDs toma tempo e, desse modo, não conseguirão “dar conta” dos demais objetos de conhecimento previstos no planejamento. Sobre isso, Antunes (2003, p. 110) afirma que “o que se deve pretender com uma programação de estudo do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura.” Diante desse impasse, é salutar refletir sobre a validade das SDs na condução do trabalho com gêneros.

Portanto, fica evidente a urgência e a importância do trabalho com Sequências Didáticas, especialmente na Educação Básica, porque, dessa forma dá-se mais sentido às práticas de linguagem no âmbito escolar e abre-se espaço para o trabalho mais consistente e coerente com o ensino de gêneros.

Para que os objetivos pretendidos com o presente trabalho sejam alcançados, organizamos este material da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros. Em seguida, investigamos como esse trabalho com gêneros no contexto escolar pode ser realizado de maneira mais efetiva. Nessa direção, na sequência do trabalho, analisamos uma proposta de SD com o artigo de opinião, aplicada em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco. Finalizamos nosso trabalho com considerações sobre a importância das SDs na mediação de gêneros no contexto escolar.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os gêneros textuais assumiram um papel de destaque no contexto de ensino de Língua Portuguesa. Perspectiva que se mantém nas orientações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Ao adotar os gêneros como base para o ensino de língua materna, esses documentos assumem uma concepção

de linguagem como atividade sócio-interativa, por meio da qual os indivíduos se inserem e participam ativamente do mundo que os cerca, ampliando e desenvolvendo conhecimentos e ações, individuais e coletivos, essenciais à sua atuação como cidadãos (BRONCKART, 2007).

Nessa concepção interacionista de uso da linguagem como instrumento de interação social, a língua é concebida como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p.261) afirma que “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.”, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo discursivo. A essas práticas discursivas ele chama de gêneros do discurso, que tomamos nesse trabalho, na mesma acepção de gêneros textuais.

Os gêneros textuais configuram-se como padrões comunicativos, elaborados e “validados” historicamente ao longo do desenvolvimento da sociedade, que são mobilizados e utilizados pelos sujeitos nas diversas situações e contextos comunicativos. São práticas discursivas que resultam de um trabalho coletivo, construído culturalmente. Apresentam um tipo de estruturação e acabamento, são caracterizados por configurações específicas das unidades de linguagem e definem o que é dizível. Devido a isso, contribuem diretamente na ordenação e estabilização das atividades comunicativas dos sujeitos em seu dia a dia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros textuais não são entidades naturais, mas sim artefatos culturais, construídos historicamente pelo ser humano, que nos são dados a partir das interações que estabelecemos com o outro e do contato direto com suas enunciações. Para esse autor, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294), o que revela que a construção de nossa concepção sobre determinados gêneros, ao longo de nossa vida, é elaborada através do uso interativo e situado da língua e, constantemente, relacionada aos usos cotidianos da linguagem.

Ao escolhermos um determinado gênero em função de sua finalidade discursiva, mesmo inconscientemente, mobilizamos tipos e estruturas composicionais adequadas que formam, gradativamente, uma base de orientação para as ações discursivas futuras, um saber social comum, através do qual nos orientamos em nossas decisões acerca do gênero

que estamos produzindo ou que devemos produzir em cada contexto comunicativo.

De acordo com Schneuwly (1988 *apud* MATÊNCIO, 2007), essas bases de orientação relacionam-se à situação material de produção das ações de linguagem, a elementos contextuais que norteiam a produção dos gêneros próprios de cada esfera social, dentre eles a natureza da informação a ser transmitida, os propósitos comunicativos e o lugar social em que a interação acontece. Essa base, juntamente com a gestão textual (transformação dos parâmetros que orientam a ação de linguagem em representações internas que regulam a atividade global de linguagem) e a linearização textual (processo de verbalização) constituem três grandes instâncias de operações envolvidas na produção de linguagem (BRONCKART, 2007).

Bakhtin (2011) ressalta que, apesar da construção desse saber discursivo sobre os variados gêneros está diretamente relacionada ao uso cotidiano da linguagem, e que essas enunciações ocorram de maneira aparentemente instintiva, “elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns **e específicas**, e antes de tudo limites absolutamente precisos.” (BAKHTIN, 2011, p. 274-275, grifos nossos), que precisam ser estudados e apreendidos pelos indivíduos, para que, assim, possam orientar-se e estabelecer uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, tornando-se sujeitos de suas ações linguísticas. Pois,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – **autonomia**-, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p.285, grifos nossos).

Essa postura exige um trabalho pedagógico sistemático, direcionado com os gêneros textuais, que consiga “alimentar” o repertório discursivo dos sujeitos, tornando-o mais complexo e elaborado, especialmente em domínios menos familiares. Trata-se, de acordo com Matêncio (2007), a partir de uma visão interacionista de ensino de língua, de incluir nas práticas pedagógicas situações efetivas de produção, circulação e recepção de textos das mais variadas esferas sociais, que permitam aos estudantes apreenderem os elementos característicos de cada gênero e, assim, compreenderem o que deve ser feito em cada situação de interação.

A escolha dos gêneros como base para o ensino de LP possibilita ao docente uma intervenção didática direcionada. São instrumentos que auxiliam o trabalho docente, constituem um ponto de referência para a atividade escolar do aluno, servem para abordar as diferentes práticas de linguagem e a heterogeneidade textual, contribuem para a análise das condições sociais de produção e recepção de textos; e oferecem um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade (MARCUSCHI, 2008; 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A visão apresentada por esses autores (MARCUSCHI, 2008; 2007; MATÊNCIO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), acerca das atividades próprias ao ensino de língua, requer do docente uma compreensão da linguagem enquanto prática de interação social situada em contextos reais de comunicação, que se materializa tanto por meio de gêneros escritos como de gêneros orais e que não se restrinja apenas à análise e observação das propriedades formais e intrínsecas da língua. Isto ressalta a função da escola de promover, através de ações pedagógicas planejadas e direcionadas, o desenvolvimento de competências discursivas complexas, capazes de propiciar a transformação de formas de uso cotidiano das linguagens oral e escrita, já dominadas pelos sujeitos, em formas mais elaboradas – fortemente reguladas institucionalmente, e que possibilitem a participação ativa desses sujeitos nos variados contextos comunicativos.

Como estratégia para a didatização dos gêneros textuais, o Interacionismo Sociodiscursivo sugere a construção de modelos didáticos, processo que consiste na descrição e seleção das principais características e funções sociais ensináveis de um gênero, tendo como objetivo orientar e intermediar as intervenções didáticas dos docentes. De acordo com Dolz e Gagnon (2015, p.40), para a construção desse modelo, é preciso também elencar os aspectos que possibilitam o seu ensino e sua compreensão pelos alunos, considerando “os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades linguageiras dos alunos.”.

Ao possibilitar a inter-relação entre a dimensão teórica, as competências apresentadas pelos alunos e os objetivos de ensino, os modelos didáticos revelam uma multiplicidade de saberes que servem como referência ao ensino de LP baseado nos gêneros. E, nesse percurso de (re) significação das dimensões próprias de cada gênero textual, através dos

modelos didáticos, saberes são criados, ampliados e consolidados, construindo e possibilitando o fazer-docente.

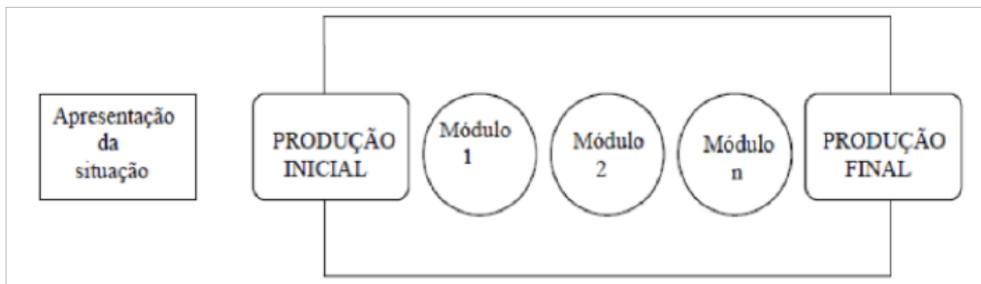
Sob esse ponto de vista, autores como Dolz e Schneuwly (2004) propõem que o ensino da língua materna, mediado pelos gêneros textuais, utilize como estratégia de didatização a Sequência Didática (SD). A SD é instrumento didático que busca, através de um conjunto de módulos ou de atividades, ampliar e desenvolver, progressivamente, capacidades de linguagem próprias à situação comunicativa na qual materializa-se um determinado gênero textual. Movimento que, além de contribuir para o ensino-aprendizagem do gênero, permite ao docente perceber quais capacidades de linguagem já são dominadas pelos estudantes e quais ainda precisam ser construídas, o que vai a depender do progresso de cada estudante ou grupo-sala.

3. COMO TRABALHAR COM GÊNEROS NA ESCOLA? A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Muito embora já fosse previsto nos PCN de Língua Portuguesa (1998) e reiterada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) a pertinência do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros, dada a ressignificação das práticas pedagógicas de ensino de LP antes baseadas na supremacia da gramática sobre o texto e, ainda, os resultados desastrosos de proficiência em LP em exames externos, é sabido que pouco se trabalha essa proposta de forma adequada, pois fatores como: o tempo pedagógico, o currículo e, ainda, a falta de formação continuada de profissionais da área acabam interferindo na qualidade das aulas e, ainda, no sentido delas para os estudantes.

Nesse contexto, surge a proposta de ensino de gênero com Sequências Didáticas (SDs), preconizada por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). A premissa desta proposta é oferecer subsídios aos estudantes para que eles possam desenvolver a capacidade de produzir textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e também à manifestação oral em situações públicas e escolares. Vejamos um esquema que ilustra de que forma uma Sequência Didática pode ser conduzida:

Esquema 1 - Esquema da sequência didática



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

De acordo com o esquema acima, a etapa de apresentação da situação é o momento em que o professor estabelece a situação comunicativa, indicando à turma os interlocutores do texto a ser produzido e onde ele será publicado, e, logo em seguida, apresenta a proposta de produção de texto, conferindo, assim, sentido à atividade proposta. É válido lembrar da importância do professor deixar bem claro para seus alunos que o trabalho será feito em etapas que podem sofrer alterações ao longo do percurso, conforme as necessidades da turma.

Na tentativa de obter informações preliminares dos alunos a respeito do gênero a ser trabalhado, o professor solicita uma produção inicial, a partir da qual ele poderá observar quais são as dúvidas que seus alunos ainda têm, mesmo após a sua exposição, e solucionar possíveis dificuldades dos alunos com relação aos aspectos discursivos e notacionais que devem ser levados em consideração no momento da produção do gênero. Essa etapa é muito importante, porque servirá para que, no final da sequência didática, o aluno possa fazer uma autoavaliação e reescrever seu texto, observando os ajustes que devem ser feitos.

As etapas denominadas módulos são oficinas em que atividades produzidas de forma sistematizada são propostas com o objetivo de trabalhar as dimensões ensináveis do gênero e servem para que os alunos as dominem o máximo possível. A cada módulo, características composicionais, temáticas, marcas linguísticas e estilísticas do gênero são trabalhadas. Interessa saber, ainda, que a quantidade de módulos/oficinas depende das dificuldades dos alunos observadas pelo professor.

A produção final, por sua vez, é o momento em que a turma coloca em prática os conhecimentos adquiridos sobre a produção do gênero e o professor pode utilizá-la como parâmetro para avaliar o conhecimento adquirido e até o seu próprio trabalho.

Logo, a partir dos pressupostos acerca das sequências didáticas, o professor tem subsídios para fazer a transposição didática de uma teoria. Entretanto, os problemas que se instituem são: (a) não faz sentido solicitar a produção inicial de um determinado gênero, se, por exemplo, o professor já sabe que seu aluno não conhece as estratégias argumentativas necessárias a um determinado gênero ao qual ele tem pouco acesso ou manuseio; (b) reescrever a produção inicial de um texto pode ser enfadonho para o aluno. Talvez, fosse mais pertinente propor a produção do mesmo gênero com outro tema de interesse mais atual ou mais próximo do tema anterior.

Somente assim, “sabendo que a escrita é um processo, o professor vai proporcionar aos alunos a possibilidade de fazerem duas, três, quatro ou mais versões de um texto, antes de considerá-lo a versão final. Isso é uma avaliação processual parcial...” (OLIVEIRA, 2010, p. 166). Desta forma, será possível vislumbrar a produção textual como um processo que leva a um produto de qualidade.

Do mesmo modo, somente a partir do entendimento de que os pressupostos teóricos e metodológicos sobre o ensino de língua materna, incluindo a noção de variação e mudança, devem ser dominados pelo professor, será possível compreender que o estudo de base linguística observa a língua em uso, permitindo verificar como a língua é e não como deve ser. Destaque-se que esse objetivo só pode ser alcançado se a mediação de gêneros orais e escritos também ocorrer de forma sistemática, através de SDs (CRESCITELLI; REIS *in* ELIAS (Org.), 2014).

Desse modo, comungamos com Luna e Lima (2021, p. 140) que deve haver uma abordagem de LP “que entende a oralidade como importante eixo de ensino, sendo relevante a garantia, na aula de Português, de espaços para que o aluno fale em situações diversificadas, o que demanda gêneros textuais variados, com ênfase, principalmente, na fala pública.”

E, aqui, cabe considerar, também, as contribuições de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 23), que afirmam:

Ninguém escreve apenas para cumprir uma tarefa escolar. Isso significa considerar a escrita como um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações

sociais, o próprio estabelecimento de sua posição social, a comunicação de suas ideias e ideologias, enfim, tudo isso por meio da escrita.

Desse modo, fica comprovada a importância das Sequências Didáticas no processo de conhecimento, análise e produção de gêneros, uma vez que, procedendo dessa forma, o professor poderá diagnosticar as dificuldades de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem de objetos de conhecimento em Língua Portuguesa, nesse caso gêneros, planejar momentos formativos para conhecer os aspectos discursivos e notacionais do gênero e, ainda, conduzir de forma adequada e coerente a produção desses textos.

Essa escolha teórico-metodológica auxiliará o profissional, especialmente o da área de Linguagens, a otimizar o tempo pedagógico, saber priorizar conteúdos do currículo, tendo em vista a qualidade da aprendizagem e, ainda, manter-se atualizado frente às demandas da sua profissão, o que certamente reverberará no olhar da nossa clientela: os estudantes sobre o sentido das aulas de Língua Portuguesa.

4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória, que tem como *corpus* uma produção de artigo de opinião, feita na ocasião de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), de autoria de alunos de uma escola da Rede Estadual de Pernambuco.

Bardin (2016, p. 144) defende que a abordagem qualitativa “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice¹ tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.” Logo, podemos concluir que a abordagem qualitativa dá conta de explicar as motivações sociais, históricas, políticas etc. que podem justificar a homogeneidade ou heterogeneidade das informações identificadas na abordagem quantitativa.

O texto foi escolhido devido à frequência com que o gênero artigo de opinião é solicitado na Educação Básica; a urgência do trabalho com a construção da linguagem argumentativa e, ainda, pelo fato dos

1 Entenda-se por índice, elementos como tema, palavra, personagem etc., que são objeto de investigação na análise de conteúdo.

estudantes supracitados terem permitido a socialização de seus textos para fins de pesquisa.

Interessa saber que esses estudantes fazem parte do contexto urbano e cursam anos do Ensino Médio. Destaque-se, ainda, que, para preservarmos a identidade deles, faremos uso da sigla A1, para nos referirmos ao aluno 1 e, A2, para nos referirmos ao aluno 2.

Assim, de posse dos textos dos estudantes, procederemos com a análise e discussão dos resultados, à luz da técnica de análise de conteúdo, preconizada por Bardin (2016). Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo, enquanto método, consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo se faz mediante a compreensão do jogo entre as hipóteses, as técnicas e a interpretação. Afinal, a análise de conteúdo se faz pela prática.

Quanto ao método da análise de conteúdo, Bardin (2016) destaca que a análise dos dados é resultante de testes de associação de palavras (estereótipos e conotações). Em outros termos, identificamos os estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de determinado grupo e, em seguida, são feitas associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos. Entretanto, para que os protocolos da análise de conteúdo possam ser executados, é necessário que o fator organização seja o ponto de partida. Logo, a autora destaca a importância das diferentes fases de análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas. A fase de exploração do material consiste em uma fase longa e fastidiosa, pois é nesta fase em que ocorrerão operações de codificação, decomposição ou enumeração dos elementos que serão submetidos ao procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Finalmente, na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Nessa direção, operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em evidência as informações fornecidas pela análise. De posse de resultados significativos e fiéis, o analista pode

propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2016).

Assim, na etapa de análise e discussão dos dados, trabalharemos com duas categorias, a saber: aspectos discursivos e aspectos notacionais. Com a primeira categoria, preocuparemos-nos com o projeto de dizer explicitado na superfície textual. Em outros termos, concentraremos nossa atenção no plano global do texto, mais especificamente nas seções que compõem um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão e, ainda, no encadeamento lógico das ideias, tendo em vista a unicidade do texto. Quanto aos aspectos notacionais, concentraremos nossa atenção nos elementos que compõem o texto (presença/ausência de título, referência ao/à autor/a do texto, presença/ausência de linguagem não verbal, diagramação, linguagem empregada na construção de sentidos, além de vocábulos selecionados e tempo verbal).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

5.1 UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Na trajetória de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, o que mais se destacou foi a pertinência do trabalho com as Sequências Didáticas. Especialmente no contexto pandêmico, um olhar mais cuidadoso sobre a condução do trabalho com o Artigo de Opinião (AO) se faz necessário, porque inúmeras dificuldades podem interferir no alcance dos objetivos propostos com cada oficina: desinteresse dos alunos, afazeres domésticos que os desviam dos momentos de aprendizagem e, ainda, o vírus do Covid-19. Nesse contexto, verificamos a pertinência de realizar uma produção inicial para diagnosticar as dificuldades na produção do gênero Artigo de Opinião e, em seguida, planejarmos oficinas para desenvolver as competências/habilidades que nossos alunos ainda não desenvolveram.

Desse modo, do ponto de vista dos aspectos discursivos e notacionais do gênero, foi necessário trabalhar com gêneros da ordem do argumentar, para que os estudantes conhecessem o AO e refletissem sobre a importância da argumentação na participação cidadã. A partir desse conhecimento, apresentamos modelos de artigo de opinião, para os estudantes conhecerem os aspectos discursivos e notacionais do gênero através de atividades de Análise Linguística. O artigo de opinião

possui como aspectos discursivos a premissa de responder a uma questão controversa, através da exposição do ponto de vista de um jornalista ou colaborador de um jornal, revista ou site da internet. Para isso, é feito uso de argumentos consistentes para defender uma posição, considerando a adesão do interlocutor. Destaque-se, ainda, que esse tipo apresenta a dissertação como tipologia de base. No que se refere aos aspectos notacionais, é possível afirmarmos que o AO emprega linguagem comum ou cuidada; faz uso de operadores argumentativos e dêiticos e utiliza o presente do indicativo como tempo verbal predominante (KOCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 36).

Uma vez realizada essa etapa, procedemos com os debates regrados. Dentre eles, destacamos o debate sobre a cultura do cancelamento (tema sugerido no grupo do Telegram da OLPEF), a cultura do passinho (texto finalista da OLPEF), além de outros temas abordados no material de formação da Olimpíada, que foram objeto de discussão, porque problematizam questões que afetam a harmonia social. Destaque-se que, como já dissemos anteriormente, esse é o propósito do gênero: discorrer sobre algum tema polêmico e oferecer argumentos que deem sustentação ao ponto de vista assumido pelo/a articulista, considerando determinada audiência.

Somente com a construção do conhecimento sobre os aspectos discursivos do AO, foi possível fomentar a produção do referido gênero. E essa etapa, como as anteriores, também precisou ser realizada paulatinamente. Assim, inicialmente, solicitamos uma primeira produção dos estudantes sobre a cultura do cancelamento, para identificarmos as fragilidades na estrutura da argumentação. Em seguida, investimos nas oficinas para trabalharmos essas dificuldades de caráter discursivo, bem como as dificuldades de caráter notacional. Posteriormente, solicitamos uma produção final.

Todavia, a atividade de reescrita do AO aconteceu apenas com o texto sobre o tema da Olimpíada. Optamos pela versão final do texto com o tema da Olimpíada, considerando o pouco espaço de tempo para realização das oficinas e, ainda, a pertinência de experimentar outro tema, para que os estudantes não perdessem o ânimo para escrever. Assim, não foi possível realizar a reescrita do primeiro AO, tendo em vista a necessidade de começarmos os encontros sobre o tema da Olimpíada e percorrermos o esquema de SD. Nessa perspectiva, se fosse possível, teríamos repensado a programação das oficinas, na tentativa de experienciar ainda mais a produção do AO.

Prosseguimos com as mesmas etapas para a produção do AO da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: realizamos pesquisa sobre a cidade de Itaquitinga. Com base nessas informações, foi promovido o debate sobre as potencialidades e os desafios da nossa cidade. Após o debate, procedemos a etapa de planejamento do plano global do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, vislumbrando, quando necessária, a apresentação de uma proposta de intervenção para os desafios que a nossa cidade enfrenta. Esgotada essa fase, deu-se prosseguimento à tessitura do AO, considerando o projeto de texto, os argumentos apresentados; ressaltando aspectos positivos e/ou negativos da cidade; a escala argumentativa; o interlocutor e, ainda, a linguagem adequada a esse evento comunicativo. Até que, finalmente, alcançamos a etapa de revisão e reescrita do texto, para que, posteriormente, haja a publicação deles.

Destaque-se, ainda, nossa preocupação em guiar a produção do texto de forma progressiva, para que os estudantes pudessem ir tecendo, como uma colcha de retalhos, parte por parte do texto e refazerem o caminho, quando necessário. Logo, solicitamos dos nossos estudantes a produção da introdução do texto. Uma vez concluída essa etapa e feito o desenho do plano global do texto, investimos, junto com os estudantes, no desenvolvimento da argumentação, orientando os estudantes na seleção de estratégias argumentativas, bem como na seleção da escala argumentativa. Finalmente, guiamos nossos estudantes na escrita da conclusão. Assim procedemos, para dar segurança e autonomia aos estudantes no processo de escrita do AO.

Essa proposta de trabalho avança o conhecimento em relação ao ensino de leitura, oralidade e produção de texto, porque, para argumentar, os estudantes precisam pesquisar informações e ler de forma crítica. De modo semelhante, exercita-se a oralidade, uma vez que eles precisam respeitar a troca de turnos, perceber que não só a linguagem verbal deve ser considerada, mas também o uso de outras linguagens, como gestos, de expressões faciais, a projeção do corpo e, até mesmo, as emoções. Lembremo-nos que as estratégias argumentativas decorrem tanto do convencimento quanto da persuasão.

Além disso, a produção textual está sendo desenvolvida, uma vez que dá-se enfoque aos gêneros textuais como práticas sociais. Nesse sentido, interessa-nos não apenas o conhecimento dos aspectos notacionais do referido gênero, mas também os aspectos discursivos e da relação desse projeto de dizer com outros discursos socialmente estabelecidos. Desta

maneira, essa proposta de trabalho traz de novo e de diferente uma integração entre os eixos de ensino de Língua Portuguesa (LP), algo que inicialmente parecia ser algo difícil de realizar, mas que foi se tornando possível a partir das demandas evidenciadas nas Sequências Didáticas. É válido dizer que esse olhar sobre a condução dos encontros de LP tornou muito mais significativa a motivação para a escrita, que prescinde da leitura, da oralidade evidenciada nos debates, das atividades de análise linguística e, por que não dizer, do letramento literário.

Portanto, fica evidente que as oficinas adaptadas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro foram um verdadeiro convite para embarcar numa viagem fantástica. Quanto aos efeitos desse trabalho, é possível perceber que o trabalho com os aspectos discursivos e notacionais do gênero Artigo de Opinião apresentou melhorias significativas no campo de estudo da Linguagem com os estudantes, uma vez que eles aprenderam a alinhar seu projeto de dizer com o gênero, o tipo textual predominante: argumentação e, ainda, a linguagem que deve ser empregada na tessitura do texto. Destaque para o projeto de texto logo na introdução, para que seja desenvolvido um texto com direção e os argumentos apresentados e discutidos no desenvolvimento do AO estejam alinhados à opinião que se deseja defender. Isso também corroborará na coerência da conclusão com a introdução e o desenvolvimento, bem como fará com que possíveis propostas de resolução de desafios estejam alinhadas às discussões travadas ao longo do texto.

É perceptível, também, o quanto a estrutura argumentativa do texto produzido pelos estudantes foi melhorando progressivamente. Antes, eles investiam mais no tipo expositivo, enquanto que o tipo argumentativo era apresentado de forma muito tímida no texto, relevando poucas marcas de autoria e de reflexão crítica acerca do tema em questão. Todavia, com o andamento das oficinas, foi possível perceber que os estudantes foram entendendo melhor a funcionalidade do gênero e investindo em estratégias argumentativas cada vez mais eficazes, tendo em vista o perfil da audiência deles.

Assim, é possível enxergar abordagem mais consistente da estrutura da argumentação, contemplando: tópico frasal, justificativa, apresentação de dado, discussão do dado apresentado e, ainda, conclusão do raciocínio no parágrafo. Esse momento confere ao texto consistência na discussão dos argumentos, uma vez que fica evidenciado o uso produtivo de informações, seleção de argumentos que efetivamente façam a engrenagem argumentativa funcionar e, ainda, preocupação com a ordem de

abordagem desses argumentos. Destaque-se, ainda, o uso de operadores argumentativos, que explicitam as marcas de autoria no texto e corroboram para a articulação das ideias nele presentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, objetivamos refletir sobre a importância do trabalho com Sequências Didáticas no processo de mediação de gêneros no contexto escolar. E, de modo mais específico, buscamos conhecer a proposta de ensino de Língua Portuguesa através de gêneros, entender como realizar a mediação de gêneros de forma eficaz no contexto escolar e analisar uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, da ordem do argumentar.

A partir das discussões apresentadas e da análise dos dados, compreendemos que o trabalho com os gêneros textuais possibilita aos docentes a consciência dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e das estratégias que necessitam ser mobilizadas, além da compreensão de que o ato de ensinar não se restringe ao tratamento superficial do objeto nem a transmissão de conteúdos. Isso os coloca na posição de protagonistas de suas ações, ao possibilitar-lhes desempenhar um papel ativo na escolha dos gêneros a serem ensinados, na formulação dos propósitos, dos objetivos e dos meios através dos quais atenderão às demandas colocadas por seu grupo-sala em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Atrelada a essa compreensão, observamos que o uso das sequências didáticas como instrumentos de didatização dos gêneros possibilita ao docente identificar, de forma direcionada, quais saberes já foram construídos e quais precisam ser ampliados e desenvolvidos juntos ao seu grupo-sala em relação os gêneros trabalhados e, conseqüentemente, aos objetos de conhecimento em LP. E que, ciente dessas lacunas, possa planejar sistematicamente momentos formativos que contribuam diretamente para a aprendizagem dos elementos necessários à produção não apenas do gênero estudado, mas de diversas outras situações comunicativas.

Através do relato da sequência didática realizada junto a alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Pernambuco, pudemos observar em um contexto real como esse instrumento didático pode auxiliar o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Por meio da realização da SD com o gênero artigo de

opinião, foi possível desenvolver uma série de conhecimentos, não apenas notacionais e discursivos do referido gênero, mas saberes próprios à sua relação com os diferentes discursos que circulam na sociedade, o que possibilitou aos estudantes a vivência dessa prática discursiva em um contexto real, situado socialmente.

Além disso, percebemos que a SD não demanda apenas a mobilização de um eixo específico, mas dos diferentes eixos de ensino de LP, o que possibilita ao docente integrar todos esses conhecimentos em sua prática de ensino e aos estudantes perceberem que todos esses saberes fazem parte de um mesmo todo e não constituem-se como conhecimentos soltos. Perspectiva que torna mais significativo todo o processo de aprendizagem, já que esses alunos percebem que, para escreverem um artigo de opinião, gênero a *priori* escrito, precisam mobilizar saberes próprios da leitura, da oralidade, da análise linguística e também do letramento literário.

Sendo assim, acreditamos que a escolha das sequências didáticas como instrumento de auxílio à prática de ensino de Língua Portuguesa baseada nos gêneros textuais contribuirá para que os professores desenvolvam atividades significativas, otimizem o tempo pedagógico, e priorizem os conteúdos curriculares sem abrir mão da qualidade da aprendizagem. Movimento que, a nosso ver, reverberará na formação de nossos estudantes, assim como em seu olhar sobre o sentido das aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf > Acesso em: 18 junho 2021.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. Produção de textos na educação básica: o que saber, como fazer. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATÊNCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

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