

Sequência didática no Ensino Superior: a progressão das práticas de linguagem com base em gêneros textuais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3604>

Marta Aparecida Broietti Henrique¹

Resumo

O objetivo deste artigo, uma síntese de uma tese de doutorado, é fazer um relato das etapas de construção da pesquisa, partindo das bases teóricas até as análises feitas a partir dos dados coletados durante a aplicação do projeto em sala de aula. Primeiramente, o artigo mostra os princípios norteadores do Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart e do Grupo da Didática de Línguas de Genebra. Depois, apresenta a construção e a aplicação das ferramentas didáticas utilizadas em sala de aula em torno de dois gêneros selecionados (crônica argumentativa e resenha crítica) para a realização das sequências didáticas, por meio do método da pesquisa-ação, com a aplicação do projeto feita em uma turma do curso de Pedagogia pela pesquisadora-professora. Por fim, aponta que são profícuos e necessários os projetos didáticos integrados para desenvolver atividades de práticas de linguagem com mais de um gênero da mesma ordem tipológica.

Palavras-chave: sequência didática; produção textual; gêneros argumentativos.

¹ Centro Universitário de Presidente Prudente (UNIPRUDENTE), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; broietti@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-4986-4454>

Didactic sequences on undergraduate students: the progress of languages practices based on textual genres

Abstract

The aim of this article, a summary of a doctoral thesis, is to report on the construction stages of the research, starting from the theoretical bases to the analyses made from the data collected during the application of the project in the classroom. First, the article shows the guiding principles of Sociodiscursive Interactionism by Jean-Paul Bronckart and the Group on Language Didactics of Geneva. Then, it presents the construction and application of the didactic tools used in the classroom around two selected genres (the argumentative chronicle and the critical review) for the realization of the didactic sequences, through the research-action method, with the application of the project in one undergraduate class in Pedagogy carried out by the researcher-professor. Finally, it points out that integrated didactic projects to develop activities of language practices with more than one genre of the same typological order are fruitful and necessary.

Keywords: didactic sequence; text production; argumentative genres.

Introdução

No final da década de 1990, o ensino brasileiro iniciou um processo de transformação desencadeado pela publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, 1998) no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Em particular, o ensino de língua portuguesa sofreu forte impacto pelos princípios que tinham como premissa o trabalho com as práticas de linguagem a partir dos gêneros de texto.

Decorridos mais de vinte anos, ainda há muito a fazer para promover a melhora na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Apesar dos avanços, provas e exames nacionais e internacionais² aplicados a diversos níveis de ensino mostram a dificuldade de alunos brasileiros em ler e produzir textos. Diante desse cenário, é necessário pensar em instrumentos que não só busquem avaliar a situação dos alunos, mas, sobretudo, apontem caminhos e ferramentas para que sejam possíveis a melhoria dos padrões de qualidade do ensino básico brasileiro em relação às práticas de leitura e escrita.

Com base nessas ideias, reportamos aqui uma síntese da aplicação de uma ferramenta didática com alunos de um curso de graduação em Pedagogia de uma instituição privada. Naquele momento, o objetivo foi “compreender a progressão no desenvolvimento das

² São exemplos: Prova Brasil, ENEM, ENADE e PISA.

práticas de escrita em língua materna de gêneros argumentativos a partir do ensino sistematizado em um projeto composto por duas sequências didáticas, ferramentas didáticas, voltadas para a tipologia do argumentar” (Henrique, 2019, p. 22). A pesquisa integra uma tese de doutorado que teve como ponto de partida os problemas relacionados ao domínio das práticas de linguagem que resultam em dificuldades de produzir textos na esfera acadêmica. Neste caso, a pesquisa, fazendo uso do método da pesquisa-ação³, estava centrada na elaboração de um projeto integrado com duas sequências didáticas, em torno da ordem do argumentar, desenvolvido em uma disciplina voltada para a produção textual.

Tendo isso em mente, este artigo tem por objetivo fazer um relato das etapas de construção da pesquisa, partindo das bases teóricas até as análises feitas a partir dos dados coletados durante a aplicação do projeto em sala de aula. O que justifica este trabalho é a necessidade de contribuição para a formação do aluno de um curso superior que deve ampliar suas práticas de produção escrita a fim de realizar as atividades do campo acadêmico e de sua área profissional.

Desse modo, neste artigo, em um primeiro momento, abordamos conceitos que fundamentam nossa proposta, noções norteadoras do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em particular, da vertente ligada ao Grupo da Didática de Línguas de Genebra e, em seguida, passamos para a descrição das etapas da pesquisa. Além disso, retratamos aqui uma síntese da análise dos processos de mediação e de formação, uma vez que o trabalho compreende o processo de ensino-aprendizagem de gêneros argumentativos em um espaço coletivo (sala de aula) no Ensino Superior por meio da construção e aplicação de uma ferramenta didática: a sequência didática.

O Interacionismo Sociodiscursivo e a didática de línguas

Este estudo está fundamentado em uma abordagem conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), criada pelo belga Jean-Paul Bronckart, cujas bases remontam a Vigotski, Mead, Habermas, Marx, entre outros. Tomamos com ponto de partida o princípio de que a linguagem humana ocupa um espaço central na “ciência do humano” (Bronckart, 2006, p. 10).

Na perspectiva do ISD, é por meio da linguagem que ocorre o desenvolvimento humano. Para Bronckart (2006, p. 17), a aquisição de uma língua consiste em um processo de interiorização de certas propriedades dos signos capazes de promover a organização dos processos mentais que levam a significações, caracterizando as “operações do pensamento consciente”.

³ Pesquisa que associa a ação à resolução de um problema coletivo, envolve pesquisadores e participantes (Thiollent, 2011).

Na perspectiva do criador do ISD, a linguagem é considerada como um fenômeno social e histórico que permite ao homem acessar as atividades sociais e criar produtos por meio das relações com gerações anteriores. Para ele, as produções de linguagem são responsáveis por promover a interação entre as situações sincrônicas e as históricas, contendo marcas de “construções conceituais” e languageiras de “grupos sociais precedentes” (Bronckart, 1999, p. 38). A linguagem é, pois, responsável pela construção de capacidades de pensamento, sendo estas também marcadas por aspectos sociais e culturais (Bronckart, 2006).

Nesse contexto, o aporte teórico-metodológico do ISD serve-nos para a discussão sobre os conceitos relacionados às atividades de linguagem, ao conceito de texto e gênero de texto. Somamos a isso os pressupostos da perspectiva do interacionismo especificamente voltada para o processo de ensino-aprendizagem: o Grupo da Didática de línguas de Genebra.

Diante desse quadro teórico-metodológico, entendemos que uma produção de linguagem é resultado da relação entre as representações semiotizadas coletivas e individuais que se organizam em atividades de linguagem, organizadas em uma atividade verbal, que, por sua vez, se diversificam em gêneros de texto (Bronckart, 1999).

As atividades verbais são na verdade textos, produtos individuais que surgem a partir das situações de comunicação humana. Segundo Bronckart (2008, p. 87, grifo do autor), os textos consistem em “realizações empíricas”, como também “*toda unidade de produção de verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir efeito de coerência sobre o destinatário”. Desse modo, os gêneros são “espécies de textos”, são múltiplos e consistem em “modos de agir languageiro”.

De acordo com Bronckart (2017, p. 48), os gêneros textuais se realizam por “múltiplas propriedades linguísticas internas, enquanto as dimensões contextuais externas, se são seguidamente evocadas, só excepcionalmente constituem o objeto de estudos sistemáticos”. Segundo o autor, eles manifestam atividades languageiras, ou seja, são responsáveis pelo agir por meio da linguagem, bem como atuam na promoção do agir que é de fato uma atividade discursiva, que se estabelece pelas interações sociais, realizadas no processo de desenvolvimento dos seres humanos.

Já os textos empíricos precisam ser analisados, antes de tudo, pelos aspectos linguísticos e “só secundariamente, remetem às determinações sociais, certamente evocadas, mas não analisadas como tal” (Bronckart, 2017, p. 48).

Partindo de pesquisas de textos empíricos, Bronckart constrói um quadro teórico e metodológico que permite a identificação de características do agir por meio da atividade

linguagreira. A estrutura de análise que permite identificar as características de um gênero foi chamada pelo criador do ISD de “folhado textual” e serve para o exame das “camadas” ou dos níveis de análise de um texto.

O folhado textual pressupõe uma metodologia que engloba os seguintes níveis de análise:

1. o nível das condições de produção: observação dos aspectos *objetivos* (emissor-receptor, espaço-tempo do ato de produção), dos aspectos *sociosubjetivos* (tipos de interação social, objetivo da interação) e do conteúdo temático apresentado na produção verbal;
2. o nível da infraestrutura: verificação se dá em relação ao plano global, aos *tipos de discurso* (segmentos de textos marcados por propriedades linguísticas que evidenciam certos elementos do “mundo discursivo”: narração, discurso teórico, discurso interativo, relato interativo) e às *sequências* (narrativas, argumentativas, explicativas, descritivas, dialogais);
3. o nível dos mecanismos de textualização e enunciativos: análise da forma como ocorrem a coesão nominal e verbal e as conexões e ainda a responsabilização enunciativa, tipos de modalização e vozes que estão presentes no texto.

A análise dos textos com base nos níveis do folhado permite que sejam identificadas as formas de agir pela e na linguagem. Tal perspectiva consiste em “*instrumento metodológico*” para compreender aspectos da “formação e desenvolvimento das pessoas” (Bronckart, 2008, p. 92, grifo do autor). De nossa parte, reafirmamos que os níveis de análise do folhado contribuíram tanto para a caracterização dos gêneros quanto para a elaboração das atividades desenvolvidas na ferramenta de ensino, neste caso, sequência didática durante a pesquisa.

Destacamos que o folhado textual nos ajuda a reconhecer as propriedades que configuram o gênero e por isso ele é utilizado na construção das ferramentas didáticas⁴ desenvolvidas pelo Grupo da Didática de Línguas de Genebra, com destaque para o modelo didático, a sequência didática e uma grade de avaliação. Os trabalhos desses pesquisadores apontam que o gênero tem valor comunicacional e tem função como “megaferramenta didática” cujo papel é favorecer o processo de ensino-aprendizagem das práticas de linguagem (Dolz; Gagnon, 2015, p. 24).

Defendemos, pois, que o ser humano está em uma evolução constante “numa perspectiva dialética e histórica” (Bronckart, 2008, p. 110), ou seja, o desenvolvimento é progressivo e ininterrupto. Como o público-alvo da pesquisa eram adultos, tomamos como princípio

4 São também chamadas de dispositivos didáticos pelo Grupo da Didática de línguas de Genebra.

de que são as interações e as experiências vivenciadas que ajudariam na construção da aprendizagem.

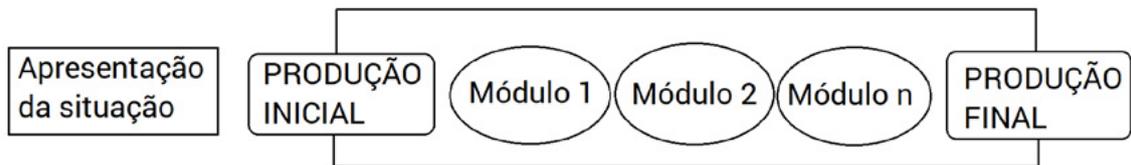
Nesse contexto, Bronckart (1999, p. 54), fundamentado em uma visão vigotskiana, considera que a interiorização dos signos é dependente do social, “na medida em que a significação dos signos deverá, permanentemente, ser objeto de negociações e/ou de aprendizagens”. A linguagem tem a função de mediar as atividades humanas. Desse modo, são necessários projetos que objetivem ampliar as capacidades de uso da linguagem e possibilitem o “desenvolvimento humano”. Essa noção nos leva a crer que o processo de interação entre professores, alunos e integrantes de uma instituição de ensino e as atividades deve promover a construção de conhecimento. Para Vigotski (1991, p. 99), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Trabalhos brasileiros realizados utilizando o aporte teórico e metodológico do Grupo da Didática de Línguas de Genebra têm contribuído com pesquisas que visam a evidenciar como é possível ampliar as capacidades de linguagem utilizando ferramentas didáticas, a mais conhecida é *sequência didática* (SD). Esta ferramenta é formada por um conjunto de atividades organizadas para desenvolver de forma modular determinado gênero, possibilitando ampliar a capacidade de linguagem dos estudantes (Henrique, 2019, p. 57).

A SD é uma ferramenta composta por atividades para o aprendizado de diferentes gêneros orais e escritos. Tais atividades, por sua vez, devem levar ao reconhecimento de características linguísticas e sociais de um gênero específico, possibilitando a sua produção em diferentes situações de interação e não somente dentro da escola. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 51, grifo próprio), as sequências didáticas precisam promover “*práticas de linguagem*”, “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história”. A ideia é que a ferramenta permita que o agente produtor seja apresentado a um gênero a partir de seus elementos constituintes, conseguindo dominar suas capacidades de linguagem.

A configuração inicial da SD elaborada pelos pesquisadores genebrinos é organizada por atividades que têm como ponto de partida a “apresentação da situação” e como ponto de chegada a “produção final”. O processo de construção e aplicação da ferramenta visa a ajudar o professor a identificar aquilo que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Os módulos (oficinas ou *ateliers*) consistem em situações para sistematizar atividades que mobilizem as capacidades de linguagem dos aprendizes. A Figura 1 apresenta um esquema que representa a ideia original da SD.

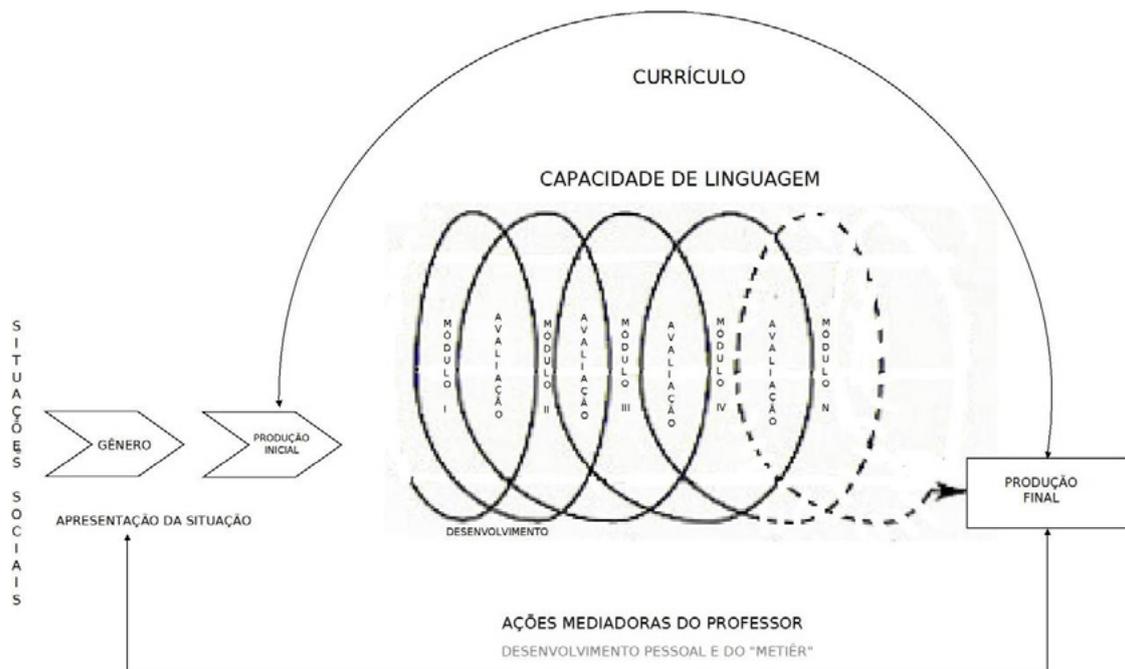
Figura 1. Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 98), as sequências didáticas precisam ser elaboradas para ajudar os aprendizes a se apropriarem de práticas de linguagem “novas ou dificilmente domináveis”. Com base no esquema acima, Abreu-Tardelli *et al.* (2018) construíram uma nova maneira para representar o funcionamento da SD. A figura 2, a seguir, mostra a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de produção de um gênero de texto oral ou escrito na escola.

Figura 2. Proposta de reestruturação do modelo de SD



Fonte: Abreu-Tardelli *et al.* (2018, p. 239)

Na figura 2, observamos que os módulos têm a função de promover o processo de desenvolvimento desencadeado pela seleção de um gênero em um movimento de progressão até a produção final. Nesse sentido, conseguimos visualizar a relação entre as etapas e a produção final. Percebemos também que as ações mediadoras do professor deverão ser constantes para mobilizar as capacidades de linguagem que promovem o desenvolvimento dos alunos, bem como a avaliação deve ser permanente, permitindo ao

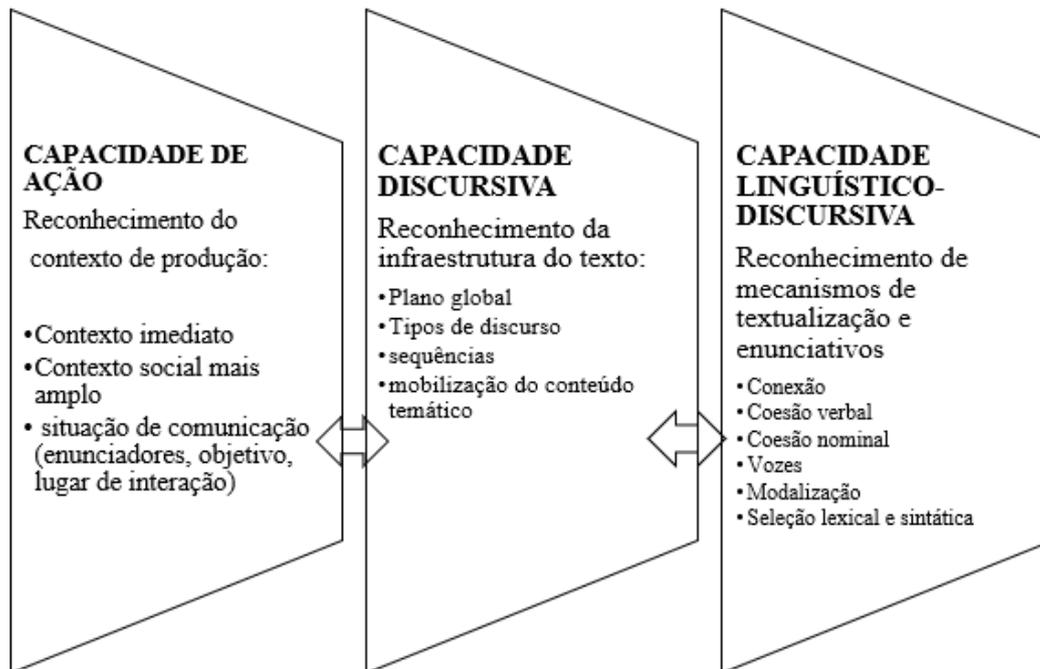
professor o reconhecimento daquilo que está sendo mobilizado de forma satisfatória e o que precisa ser mais explorado pelas atividades que são propostas na SD.

As capacidades de linguagem constituem:

[...] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52).

Essas capacidades são resultantes de “uma aprendizagem social”, e não de um fato natural do aprendiz, a partir de uma intervenção sistematizada pelo processo escolar (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). Tais capacidades de linguagem servem para avaliar a ferramenta construída pelo professor (SD) e para verificar se as produções realizadas pelos alunos apresentam as propriedades do gênero textual. A figura 3, a seguir, apresenta como as capacidades de linguagem de uma SD se relacionam ao folhado textual.

Figura 3. As capacidades de linguagem e o folhado textual



Fonte: Henrique (2019, p. 60)

Como vemos na figura 3, uma produção de linguagem exige do produtor a mobilização de várias propriedades de um gênero textual: de contexto de produção, de infraestrutura e textualização/enunciação. Não há uma relação de maior ou menor importância para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que ao produzir um gênero é necessário mobilizar todas elas. A SD deve progressivamente levar o aluno a dominar as propriedades relativas às três capacidades.

O projeto da turma e as ferramentas de ensino

Em um momento anterior à construção de uma SD, é preciso construir um modelo didático (MD) do gênero, conforme as perspectivas do Grupo da Didática de Línguas de Genebra. O modelo didático consiste em uma “descrição provisória das principais características de um gênero textual, visando a seu ensino [...]” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 40). É uma ferramenta que serve para que o professor/elaborador das atividades da SD identifique que propriedades são encontradas em um gênero a partir de exemplares que circulam socialmente. A ferramenta contribui para que se possa compreender o que deve ser mobilizado em cada uma das etapas da SD. Além disso, o modelo didático deve partir de uma pesquisa realizada com base em estudos existentes sobre o gênero⁵ que será trabalhado, não apenas com base no ISD, mas também de outras abordagens teóricas sobre o gênero.

Dolz e Gagnon (2015, p. 40-41) consideram que, ao elaborarmos um modelo didático, devemos levar em conta três critérios de “validade didática dos objetos de ensino”. São eles: a “legitimidade” que diz respeito ao que os especialistas de uma determinada área dizem sobre o gênero; a “pertinência” que diz respeito aos alunos, já que precisamos levar em conta a adequação do conhecimento que será ensinado, considerando a fase e os “objetivos escolares”; e a “solidarização” que diz respeito ao equilíbrio do conhecimento sobre o gênero e dentro do processo ensino-aprendizagem, observando a nova significação disso para o processo.

Portanto, o MD caracteriza o “gênero de referência” e sua “escolarização” e como resultado no reconhecimento das características de um modelo de referência (modelos sociais) e as transformações que o gênero sofre ao ser envolvido no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p. 30). As autoras afirmam que o gênero apresentado na sala de aula é sempre uma “variação do gênero

5 Serviram de base para o modelo didático da crônica argumentativa estudos da área do jornalismo, da literatura e da acadêmica, entre outros. Todavia, não encontramos nenhum trabalho com um modelo didático específico da crônica argumentativa. Em relação à resenha crítica, identificamos vários estudos com abordagens do ISD e de outras perspectivas, cuja função era reconhecer as características do gênero e como seu valor enquanto gênero textual a ser desenvolvido em sala de aula, como em Machado (1996), Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), entre outros.

de referência”, elaborado para atingir os objetivos de didáticos. Além disso, o modelo didático consiste em uma ferramenta a serviço da identificação das propriedades do gênero pelo professor (elaborador da SD ou aplicador).

Dessa forma, o modelo didático precisa apresentar as características mais recorrentes e aquelas que podem compor particularidades dos gêneros. A ferramenta didática deve promover o conhecimento sobre a esfera de circulação, de seu plano global, do tipo de discurso, da sequência textual mais predominante, dos mecanismos de textualização e de enunciação mais usuais, ou seja, as camadas do folhado textual. Assim, o professor poderá perceber como o gênero deve ser entendido durante o trabalho que está realizando, considerando o grupo de alunos envolvidos.

Para Machado e Cristóvão (2009), um modelo didático deve ser construído a partir de uma série de textos do gênero, cuja análise se baseia em cinco aspectos: o contexto de produção (emissor/receptor/local/suporte/circulação/objetivo do texto); conteúdo temático mais recorrente do gênero; as diversas formas de mobilizar esses conteúdos; a identificação do plano global mais usado na estrutura textual; e o estilo (vocabulário, sequências textuais e tipos de discurso, mecanismos textuais e enunciativos, características dos períodos).

Machado e Cristóvão (2009) propõem que a análise do gênero não deve ser estática, ao contrário, essa sistematização precisa ser verificada a partir de “seu valor dialógico” e não apenas pela organização do textual. Segundo as autoras, não podemos “nos ater apenas ao que a teoria de linguagem do ISD nos propõe via seus autores principais, mas que conceitos de outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser incorporados nessa análise” [...] (Machado; Cristóvão, 2009, p. 137). Além disso, ao se produzir um modelo didático, é necessária uma busca na literatura da área cuja finalidade é apresentar os elementos característicos sobre o gênero e suas dimensões ensináveis (Dolz; Schneuwly, 2004).

Fundamentada nos aspectos apontados por Machado e Cristóvão (2009), a análise proposta deve ser entendida como uma maneira de verificar as partes, mas que na verdade se integram em um todo que é o texto.

Os níveis de análise de um texto se articulam entre si, ou seja, estão interligados. Em outras palavras, a análise das condições de produção se evidencia pela situação comunicativa (ao contexto objetivo/sociosubjetivo e ao suporte) e está relacionada a determinadas propriedades solicitadas por meio de divulgação. Enquanto, para reconhecer os tipos de discurso, é necessário analisar os empregos da estrutura verbal (conexão verbal) e da conexão nominal que fazem parte dos mecanismos de textualização e as implicações que podem ser percebidas pela incorporação das vozes e também da modalização. Já o plano

global está diretamente relacionado às sequências empregadas, porque em geral a planificação está diretamente ligada às fases das sequências (Henrique, 2019, p. 65).

Em resumo, antes de construir uma sequência didática, é necessária a produção de outra ferramenta cuja função é evidenciar as características “possíveis” de um gênero. Assim, é essencial começar pela análise dos exemplares que podem contribuir para a identificação daquilo que é particular e do que é recorrente em um gênero para o estabelecimento de um “modelo de referência”.

Posterior à elaboração do modelo didático e à realização da produção final, é preciso ainda construir uma grade de avaliação que deverá ser disponibilizada para que o aluno e o professor avaliem o texto com base nos mesmos critérios. Assim, as características do gênero identificadas pelo modelo didático, trabalhadas na sequência didática, serão utilizadas como critério para análise da qualidade e adequação das produções dos aprendizes.

Etapas de elaboração e aplicação do projeto da turma

Baseados nas perspectivas teóricas discutidas, durante a elaboração do trabalho, foram feitos estudos sobre os documentos prescritivos do Ensino Superior para selecionar os gêneros, como também sobre a tipologia que fez parte do projeto da turma. O projeto se desenvolveu em uma turma do quarto semestre do curso de Pedagogia, em uma disciplina chamada “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos”, com vinte alunas.

Verificamos, pois, nesses estudos que tanto as *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia* (Brasil, 2006) quanto o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia daquela instituição apontavam para a necessidade de trabalhar com a produção de textos argumentativos no Ensino Superior, visando desenvolver a argumentação com os aprendizes, mas sem mencionar nenhum gênero em particular.

Em seguida, procedemos a uma pesquisa na literatura sobre a argumentação e identificamos três perspectivas teóricas e metodológicas que contribuíram para o entendimento do ato de argumentar de forma bastante ampla:

1. *a perspectiva associada ao modelo de Stephen Toulmin (2001) que parte da construção de um quadro cujo princípio é explicar como se organizam os elementos da argumentação. O modelo de Toulmin foi incorporado por Jean-Michel Adam para explicar a organização da sequência argumentativa (tese inicial, argumentos, contra-argumentos, conclusão ou reafirmação da tese) e, posteriormente, por Bronckart (1999) para apresentar a como ela é mobilizada nos gêneros textuais.*
2. *a perspectiva associada aos estudos da Nova Retórica, fundamentada em Chaim Perelman e Lucie Olbrecht-Tyteca, na obra *Tratado de argumentação* (1996), que abordam os tipos de argumentos e as formas como eles podem levar à persuasão.*
3. *a perspectiva associada aos estudos de Oswald Ducrot (1987), que considera os efeitos da palavra, do discurso na persuasão. Para o autor, a persuasão é criada pela forma como os elementos linguísticos são organizados e dispostos no discurso, contribuindo para o reconhecimento dos mecanismos de textualização (operadores argumentativos) e enunciativos no texto (modalização).*

À luz dessas visões, procuramos reconhecer como diferentes perspectivas podem ser incorporadas às atividades sistematizadas de ensino, verificando os elementos linguísticos e estruturais de gêneros do argumentar. Portanto, elas foram úteis durante a elaboração da SD para reconhecer: a situação de argumentação, a estrutura de base dos argumentos, as operações específicas da argumentação, as estratégias e os procedimentos retóricos, as unidades linguísticas e a planificação dos textos argumentativos (Dolz, 1995).

Depois de fazer um levantamento sobre as bases teóricas que podiam colaborar para a compreensão do processo de argumentação e as características da tipologia do argumentar, pensamos em propor à turma do curso de Pedagogia um projeto cujo objetivo final fosse a elaboração de uma crônica argumentativa e uma resenha crítica para a publicação na revista acadêmica da instituição, já que o periódico recebia textos de vários gêneros, sendo este o critério utilizado para a organização do projeto.

A partir daí, empenhamo-nos em elaborar atividades para compor as duas sequências didáticas. Num primeiro momento, foram idealizadas as atividades voltadas para a apresentação do projeto e da SD em torno da crônica argumentativa. É preciso destacar que a apresentação objetiva constituiu, de fato, um momento decisivo para que houvesse o engajamento da turma. Assim, antes do início da disciplina, elaboramos atividades para a produção inicial e mais módulos de estudo da SD voltada para a crônica argumentativa, incluindo atividades de leitura e escrita, com ênfase na reescrita. Porém, ao iniciarmos o trabalho em sala, foram necessárias diversas alterações durante a aplicação dos módulos, tanto em relação às atividades, devido às dificuldades apresentadas na produção inicial, quanto na reorganização do planejamento dos módulos.

Acrescentamos que, durante o processo, materiais atualizados vistos nos meios de comunicação e sugestões dos alunos foram incorporados às atividades realizadas em classe, o que é bastante comum nas situações didáticas. Isso acontece porque, conforme Gonçalves e Barros (2010), uma SD pode ser parte de uma preparação anterior, tal qual uma publicação de material didático, mas para isso, ao ser aplicada, precisa de adaptações ao contexto de sala de aula.

A proposta de produção inicial que serviu de base para os módulos voltados para a crônica argumentativa foi idealizada com a inserção de oito temas polêmicos previamente selecionados por nós. Em seguida, passamos a trabalhar o gênero com diferentes crônicas argumentativas, mas não especificamente sobre um tema. Optamos pelo trabalho específico com gênero ao invés do conteúdo temático, levando em conta que as alunas poderiam buscar informações sobre o que estavam escrevendo. Nossa proposta era incentivar as alunas a pesquisarem o assunto de forma autônoma. Assim, as alunas tinham o conhecimento das propriedades do gênero e deveriam buscar informações sobre os temas que escolheram durante quase dois meses de trabalho.

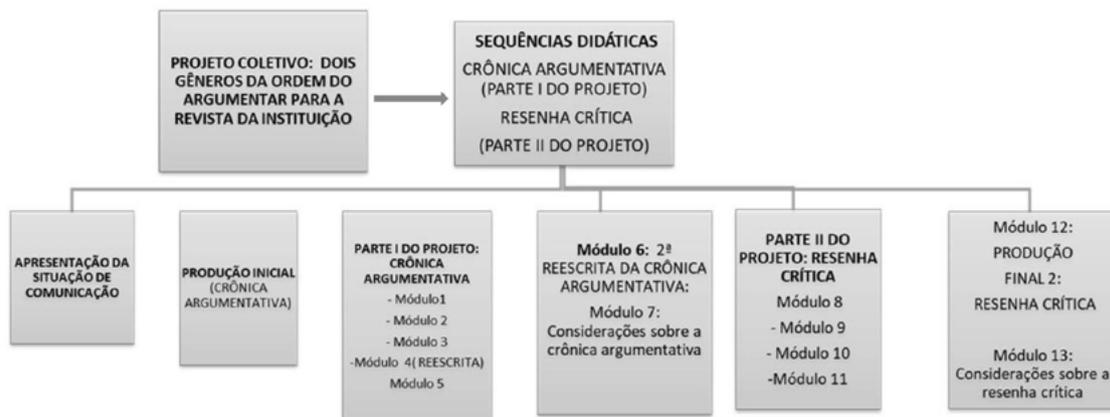
Essa também foi a opção para o desenvolvimento dos módulos referentes à resenha crítica na segunda parte do projeto, já que cada aluna tinha que escolher uma obra para produzir a resenha crítica. Não trabalhamos com apenas uma obra, optamos por selecionar exemplares e adequar as atividades com base nas interações de sala de aula e nas dificuldades apresentadas pelas alunas nas produções escritas. Foi feita uma seleção prévia de livros publicados em ambientes virtuais e obras físicas nos três anos anteriores à aplicação do projeto, observando as normas da revista da instituição para o qual encaminharíamos as produções da turma. Desse modo, não foram trabalhados o conteúdo de uma obra, mas o gênero a partir de diferentes resenhas críticas já publicadas, com temáticas variadas da área da educação.

Depois da apresentação do projeto como um todo, na primeira SD, foi feita a produção inicial e mais sete módulos voltados para a crônica argumentativa. Já na segunda SD, foram elaborados seis módulos para trabalhar a resenha crítica. Os módulos foram desenvolvidos⁶ com vistas a práticas de leitura de exemplares de referência do gênero e produção de escrita e reescrita dos alunos. A escrita do gênero crônica argumentativa contou com a produção inicial, mais duas versões intermediárias e a produção final. Como trata-se de um gênero mais curto, foi possível realizar as atividades de escrita em sala de aula. Já em relação aos módulos voltados para a resenha crítica, foi feita uma primeira versão e uma versão final precisou ser elaborada extraclasse.

6 Considerando os limites deste artigo, para a visualização de forma detalhada das atividades aplicadas, indicamos a leitura da tese que resultou neste trabalho (Henrique, 2019).

Foram incluídos dois módulos (Módulo 7 – *Considerações sobre a crônica argumentativa* / Módulo 13 – *Considerações sobre a resenha crítica*) que serviram para resgatar e sintetizar as características de cada gênero ao final de cada uma das SD por necessidade das aprendizes. A figura 4 ilustra a organização das etapas do projeto.

Figura 4. Esquema final do projeto das SD



Fonte: Henrique (2019, p. 150)

Depois do processo de aplicação, prosseguimos com a análise dos textos dos alunos. Foram selecionadas as produções de cinco alunas, tendo como critério a dificuldade apresentada na produção inicial da crônica argumentativa, uma vez que uma SD “propõe um modelo de organização das atividades que reúne diversos conteúdos referentes aos principais problemas de escrita observados na produção inicial” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 66). De acordo com Dolz (informação verbal)⁷, essa ferramenta didática tem apresentado resultados positivos de modo especial para aprendizes que demonstram “dificuldades” na produção de seus textos.

As análises foram feitas pela comparação das produções iniciais e finais da crônica argumentativa e da resenha crítica, com base na progressão das capacidades de linguagem. Verificamos nos textos das alunas como as propriedades dos gêneros estudados nos módulos foram incorporadas durante a produção textual e quais as dificuldades que ainda precisam ser superadas. A avaliação esteve baseada nas características encontradas nos modelos de referência durante a confecção do modelo didático dos dois gêneros. Essas características foram evidenciadas também na grade de autoavaliação que foi entregue aos alunos antes da produção da versão final para que fossem feitas as revisões.

⁷ Em curso proferido por Joaquim Dolz, em agosto de 2016, IBILCE-UNESP.

Na segunda parte do projeto, os módulos foram elaborados visando à produção da resenha crítica de um livro. Em relação à progressão das capacidades de linguagem, observamos que houve a apropriação de propriedades da capacidade de ação, com a mobilização dos elementos referentes ao contexto de produção e da capacidade discursiva, mobilizando os elementos da infraestrutura (plano global, tipos de discurso e sequências). Já a respeito da capacidade linguístico-discursiva, identificamos que houve muita dificuldade ainda por parte das alunas para se apropriar de mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e dos mecanismos de responsabilidade enunciativa (modalização e vozes) de forma a atender às formas de referência do gênero.

Depois da análise, avaliamos que a capacidade linguístico-discursiva demandaria um trabalho mais detalhado, principalmente, quanto ao uso da conexão e da modalização. Apesar disso, o estudo mostrou que houve um progresso representativo quanto ao desenvolvimento das produções escritas em comparação com a produção inicial das alunas. Desse modo, as dificuldades apresentadas consistem em um ponto para a reflexão sobre o desenvolvimento das alunas e do próprio projeto. Elas são pistas que nos mostram questões não observadas durante a aplicação e podem apontar caminhos para novos trabalhos em sala de aula.

Reflexões finais sobre o projeto

Ao terminar a disciplina, as alunas foram incentivadas a fazer uma nova revisão nas produções para encaminhar para a revista acadêmica da instituição. Em decorrência disso, 19 crônicas argumentativas foram apresentadas em formato de *banner* (painel) em um evento institucional, ainda cinco dessas crônicas argumentativas e 16 resenhas críticas foram publicadas em edições diferentes do periódico.

De fato, o projeto integrado mostrou que gradativamente as alunas foram se apropriando das características dos gêneros argumentativos (crônica argumentativa e resenha crítica). Além disso, ele motivou a participação das alunas em espaços de circulação de textos acadêmicos, o que pode ser considerado um ponto positivo para o projeto.

O trabalho em torno de dois gêneros da tipologia do argumentar se mostrou positivo, uma vez que defendemos a incorporação de um conjunto de atividades voltadas para o domínio desses gêneros, com vistas a contribuir para a formação do aluno que está se preparando para exercer a atividade docente e que precisará realizar atividades de escrita e reescrita em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Henrique, 2019). Embora durante a aplicação do projeto as participantes estivessem sendo tratadas como aprendizes, ressaltamos que o curso de Pedagogia forma professores, o que implica conhecimento sobre os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los. Logo, o discente desse curso deve ser capaz de ler e de escrever textos adequados à situação de comunicação envolvida, como também deve conhecer e saber manejar os dispositivos didáticos que

favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das práticas de linguagem.

Outra questão que surgiu a partir da análise é a dificuldade que as alunas participantes da pesquisa ainda apresentam em relação à capacidade linguístico-discursiva. Muitos erros⁸ linguísticos precisam ser trabalhados ainda durante o curso superior, como também as atividades, a partir dos exemplares de referências, e devem evidenciar como as unidades linguísticas funcionam na realização de cada gênero. Nesse contexto, as análises revelaram um problema de ordem institucional, isto é, a necessidade de mais tempo ou mais disciplinas que permitam estudar a linguagem.

A realidade que encontramos apontou também para dificuldades oriundas da falta de práticas de leitura. Essa questão foi revelada pelas próprias alunas ao fazer leitura de um livro para a produção da resenha crítica e durante a pesquisa por argumentos para o desenvolvimento da crônica argumentativa. Vimos durante a aplicação e a análise que a prática da leitura de textos jornalísticos, literários e acadêmicos não fazia parte do cotidiano dessas alunas. Esse dado é preocupante quando consideramos que são alunas de um curso de licenciatura que serão também responsáveis por mediar trabalhos com leitura nos anos iniciais da Educação Básica.

Considerações finais

Para finalizar, destacamos que o projeto composto por duas sequências didáticas com gêneros diferentes, mas em torno da mesma ordem tipológica, se mostrou eficiente para a ampliação das capacidades de linguagem das alunas. Portanto, os resultados da aplicação nos permitem considerar uma progressão geral nos textos produzidos pelas alunas envolvidas no projeto. As análises mostram que a SD é uma ferramenta válida e que pode e precisa ser aplicada também no Ensino Superior a partir do trabalho com um gênero, seguido de outros, favorecendo, assim, ao aprendiz a apropriação da capacidade de produzir textos em geral.

Além disso, de nossa parte, defendemos que é necessário elaborar materiais e trabalhos para o desenvolvimento de práticas de linguagem no Ensino Superior de cursos de licenciatura, haja vista que esses alunos serão futuros professores e, por sua vez, poderão promover transformações qualitativas no Ensino Básico Brasileiro.

8 Concordamos com a perspectiva de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) que consideram que os erros são ocorrências que devem ser encaradas em atividades de ensino para sejam superados pelos alunos.

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida durante o doutorado e à professora Dra. Lília S. Abreu-Tardelli pela orientação da tese e leitura crítica deste trabalho.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. *et al.* Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. *In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de língua.* Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-245.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (2006). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J.-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. Tradução Ana Maria de Mattos Guimarães. *In: BRONCKART, J.-P.; BULEA-BRONCKART, E. As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.* Organização Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 37-50.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Tradução e organização Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.* Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CORDEIRO, G. S., AZEVEDO, I. C. M.; MATTOS, V. L. P. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópico*, v. 2, n. 1, p. 29-42, 2004.

DOLZ J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagens*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Separata: Infancia aprendizaje estudios de psicología cognitiva. *Revista de Psicología Social*, Madrid: Comunicación, lenguaje y educación, p. 65-67, 1995.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Tradução Eduardo Guimarães Campinas: Pontes, 1987.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. de. Planejamento Sequenciado de aprendizagem: modelos de sequências didáticas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 2010. Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/70/42. Acesso em: 23 out. 2019.

HENRIQUE, M. A. B. *Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L. A Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais.* Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. *The specialist*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-149. 1996.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica.* Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento.* Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.* Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.