

# A PRÁTICA DO ESTÁGIO



Claudia Maris Tullio

Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

# SUMÁRIO

## Apresentação

Caros alunos, este *e-book* objetiva, principalmente, trazer algumas questões teóricas fundamentais para refletir o ensino de Língua Portuguesa na escola e, conseqüentemente, a prática de Estágio Supervisionado. Alguns conceitos estão na base das propostas pedagógicas atuais para o trabalho com a língua como, por exemplo, o trabalho com os gêneros textuais e as sequências didáticas. O documento orientador do currículo da educação básica paranaense são as Diretrizes Curriculares Estaduais. Portanto, as orientações teórico-metodológicas propostas nele embasam as discussões.

Aproveitem a leitura!

# 1 - A prática do estágio

O Estágio Supervisionado é prática indispensável nos cursos de licenciatura, pois constitui, além de um processo de aprendizagem, um momento de pesquisa, de constituição da identidade do futuro profissional.

Segundo Tardif (2002), o estágio supervisionado estabelece uma das etapas mais fecundas na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, ao cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006, institui-se uma proposta que visa possibilitar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas, realmente o momento em que as teorias vivenciadas na Academia são aproximadas da realidade da sala de aula.

O acadêmico, no papel de estagiário, durante sua permanência na escola em que realizará o estágio, verifica como é o espaço escolar, a sala de aula, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem entre educador e educando. A partir desta experiência, os acadêmicos se compreendem como futuros professores, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes diferentes do seu meio, mais acessível aos jovens. (PIMENTA, 1997).

Pimenta e Lima (2004) ressaltam ser o aprendizado de qualquer profissão prática e que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, em que o futuro educador repete aquilo que ele avalia como bom. Destarte, é um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, em conformidade com o contexto no qual se encontra, sendo de fundamental importância as experiências e conhecimentos adquiridos.

No campo da reflexão sobre o que deve ser um professor no contexto social atual, de como deve ser sua formação para cumprir as tarefas sociais que lhe são exigidas, destacam-se: o processo de formação é de fato um processo de autoformação; a formação é um processo contínuo; a formação inicial e continuada tem como princípio a articulação ensino-pesquisa, ação-reflexão; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor. Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação. (CAVALCANTI, 2003, p. 195).

Dessa forma, a junção da teoria-prática na formação docente, aliada ao processo de construção da identidade profissional, é fundamental quando se pensa e planeja o estágio supervisionado, até porque o estagiário é um canal de comunicação entre a escola e a universidade, trazendo para as aulas de estágio os problemas e desafios enfrentados na atividade de estagiário. (KRASILCHIL, 2008).

É o momento em que o estagiário exerce o processo de ação-reflexão-ação buscando a construção da escola cidadã. “O estágio supervisionado é visto como atividade teórica, instrumentalizadora da práxis do futuro professor.” (PIMENTA, 1997, p. 121).

Assim, o estágio supervisionado não é uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Constitui-se um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, é um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, p. 75).

É, portanto, um momento crucial na vida acadêmica do discente, no processo da formação inicial docente pois, ao estar em contato com a escola, constrói os conhecimentos a partir da prática reflexiva.

Assista a recortes do documentários *Nunca me sonharam* e reflita sobre a prática docente.

## 2 - Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (DCEs)

As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa* (2008) constituem o documento norteador das orientações metodológicas do ensino de língua portuguesa em nível estadual. As Diretrizes de Língua Portuguesa (DCE-LP, 2008) são estruturadas em duas partes: a primeira tem por título “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar” e apresenta fundamentos pela seleção da organização do currículo por disciplinas, além de expor conceitos de intertextualidade. Cabe ressaltar ser uma parte comum às Diretrizes de todas as disciplinas escolares, sendo fundamental conhecer o embasamento teórico-pedagógico que norteia as escolhas do ensino no Estado.

A segunda parte é específica para cada disciplina e apresenta: a dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa, os fundamentos teórico-metodológicos das práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita) e da análise linguística, discussão sobre o conteúdo estruturante, os encaminhamentos metodológicos para cada uma das práticas discursivas, além da análise linguística, a avaliação, as referências e exibe, como anexo, uma tabela de conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa.

Na esteira dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), as DCEs propõem

Nesse sentido, é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita. Destaca-se que o letramento vai além da alfabetização: esta é uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já aquele, de acordo com Soares (1998), refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social. O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.). Sobre o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos) (PARANÁ, 2008, p. 50).

Observa-se, portanto, que é fundamental trabalhar o letramento e os multiletramentos, em todas as situações de sala de aula, a fim de propiciar a criticidade do aluno.

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta. É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Além de enfatizar a necessidade do trabalho com os gêneros, na escola, preconiza a variação linguística e a quebra do preconceito linguístico como ordem do dia a fim de tornar o ensino da língua significativo.

Assim, é necessário que ocorra um trabalho paralelo entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas. O estudo dos conhecimentos linguísticos, sob esse enfoque, deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso das unidades da língua, de como elas são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem. (PARANÁ, 2008, p. 54)

O ensino da gramática é contextualizado, não apenas centrado nas atividades metalinguísticas (decoreba), mas de compreensão do funcionamento da língua.

Tendo em vista a concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua visa:

- 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 consideram 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. (PARANÁ, 2008, p. 54)

Os preceitos dos PCNs (1998) apontam a necessidade de trabalhar a bimodalidade da língua (oral/escrita), valorizando a oralidade, os processos de escuta e de produção textual. Compreendem as práticas sociais (imbricadas com a noção de gênero) e a análise linguística.

**Para saber mais: Leia a dissertação sobre os conceitos bakhtnianos nas DCEs.**

### 3 - Gêneros discursivos / textuais

O estudo sobre os gêneros esteve, ao longo da história da humanidade e das investigações sobre a língua(gem), intrinsecamente relacionado à categorização de diversas perspectivas da realidade, em especial de fatos linguísticos.

No início, o termo gênero, normalmente, encontra referência nos estudos de Aristóteles, em *Poética* e em *Retórica*. Na área da literatura, três gêneros literários eram conhecidos: o lírico, o épico e o dramático. O lírico é conhecido como o da poesia, em que apenas o autor fala; o épico é o da narrativa, aquele em que autores e personagens têm direito à voz; e o dramático, por sua vez, é o do diálogo, em que apenas as personagens falam. Também, no tocante às marcas da enunciação, o lírico tem o eu e o tempo verbal imediato (que tanto pode remeter ao passado ou ao futuro); o épico apresenta o ele e o tempo verbal pretérito; já o dramático tem o tu e o tempo verbal, presente, nos diálogos.

Na *Retórica*, a arte de persuadir, Aristóteles propõe a existência de três gêneros da oratória, definidos pela categoria de ouvintes e pelas circunstâncias em que são produzidos. São eles:

- o deliberativo (dirigido a um auditório que se tem a intenção de aconselhar ou dissuadir)

- o forense ou judiciário (orador acusa ou defende)
- o demonstrativo ou epidítico (discurso religioso ou de repreensão ao cidadão).

Confira os exemplos dos gêneros deliberativo, judiciário e demonstrativo

Já no século XX, os estudiosos do Formalismo Russo defendem o caráter dinâmico e evolutivo dos gêneros. Para os formalistas, essa evolução acontecia nos aspectos constitutivos do gênero, isto é, forma e função. Em uma nova forma surge sempre a anterior como se tivesse absorvido suas possibilidades de exercer determinada função. A evolução também é uma resposta ao surgimento de novos gêneros e/ou ao desenvolvimento de outros, como afirma Marcuschi (2008).

Todorov (1980), ao definir a origem dos gêneros na literatura, diz que

De onde vêm os gêneros? Pois bem, simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um 'texto' de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto à 'poesia' quanto ao 'romance' do século XIX, do mesmo modo que a 'comédia lacrimajante' combinava elementos da comédia e da

tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros; é um sistema em contínua transformação e a questão das origens não pode abandonar, historicamente, o terreno dos próprios gêneros: no tempo, nada há de 'anterior' aos gêneros (TODOROV, 1980, 46).

Dessa forma, os estudos dos gêneros, no desenvolver da humanidade, estiveram aliados a várias perspectivas teóricas. Contemporaneamente, interessam aqueles afiliados aos estudos da linguagem, a partir dos estudos de Bakhtin, pois o problema dos *Gêneros do discurso* (1992) tornou-se ponto de partida para toda reflexão posterior sobre a questão.

Esta concepção de gênero implica a noção de língua como atividade sócio-histórica e cognitiva, o lugar de interação dos seres humanos em que os gêneros se organizam na forma de ações sociodiscursivas, a fim de agir sobre o mundo e auxiliar na sua construção.

Castilho (2002,) aponta que, nessa concepção, “[...] a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. (p. 11).

A língua nunca é única, enquanto meio vivo e concreto, ao contrário, é vista como um imenso conjunto de variedades lexicais, fonéticas, morfológicas, sintáticas. No entanto, mesmo que a linguagem

possibilite ampla variação, os interlocutores são capazes de negociar significados a fim de compreenderem e serem compreendidos. Afinal, a interpretação do real e os valores, revelados por meio da linguagem, estão condicionados às circunstâncias sociais, históricas e culturais nas quais o sujeito está inserido.

Ao criarem um texto, escrito ou falado, os agentes do ato interativo processam as informações do mundo real, a fim de organizá-las discursivamente, observando o propósito e o contexto em que se dá a construção do texto.

O fato de todo texto estar inscrito em um gênero constitui também um fator de economia linguística, pois a escolha depende da situação sociocomunicativa, da finalidade da ação, dos seus participantes e do momento histórico. Procura-se dentre os gêneros existentes aquele que se ajusta àquilo que se espera. Os gêneros são infinitos, estão em constante modificação, pois, no dizer de Bakhtin (1992), “[...] a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (p. 279).

Se a cada ação comunicativa fosse necessário criar novos gêneros, não se daria conta de todas as atividades sociais. Ou seja, se a finalidade da ação é convidar alguém para um casamento e não houvesse o conhecimento do gênero convite, sua estrutura, marcas linguísticas,

suas consequências sociais, ter-se-ia que inventar um texto que fosse ao encontro de nosso objetivo. E o mesmo ocorreria caso se quisesse comunicar o falecimento de alguém, elaborar um contrato, etc. Assim, os gêneros surgem para facilitar, a vida em sociedade e para refletir as mudanças ocorridas em seu seio.

Baltar (2003) afirma que

No que diz respeito à relação língua e sociedade, os gêneros refletem os avanços históricos e tecnológicos de uma sociedade. Hoje, por exemplo, com a ampliação do acesso às linhas de telefone e do crescente uso do computador, uma parcela da população mundial, para suas relações pessoais e ou comerciais, utiliza-se de correio eletrônico e fax, em detrimento do telégrafo e do telex, que estão paulatinamente deixando de ser utilizados pela maior parte das sociedades letradas contemporâneas. As novelas, antes escritas em folhetins de jornais e em livros, hoje são escritas para televisão. Com os avanços tecnológicos e a ampliação dos suportes textuais, os eventos discursivos vão sofrendo contínuas modificações nas estruturas esquemáticas de base - gêneros estáveis de enunciados-. Isso implica mudanças nos processos de textualização e provoca mudanças nas relações dos usuários de língua materna, que necessitam conhecer a diversidade dos gêneros existentes em seu meio para interagir nos eventos discursivos dentro dos ambientes discursivos específicos de uma sociedade. (p. 29 -30).

O gênero *e-mail*, por exemplo, é a transmutação dos gêneros carta e bilhete, no meio digital, com marcas linguísticas e textuais próprias, tais como a utilização de um léxico conhecido pela maioria dos internautas (como abreviaturas, siglas) e a possibilidade de acrescentar *emoticons* (figuras disponíveis e que representam expressões, sentimentos). Ou seja, não é apenas o suporte (*internet*) que caracteriza o *e-mail*, mas também a sua estrutura e finalidade. Aqueles que desejam comunicar-se por *e-mail* (e hoje é um dos recursos mais utilizados para vários fins) precisam conhecer suas características, a fim de serem efetivamente compreendidos no ato comunicativo.

A linguagem, a palavra, na concepção bakhtiniana se expressa por meio de enunciados, que refletem as condições em que se manifestam e são pré-determinados pelas finalidades das esferas de comunicação.

O enunciado é uma unidade concreta e real da comunicação discursiva e relacionado à situação social, afinal, o próprio discurso é determinado pelas relações sociais que o originaram. O enunciado é constituído de forma dialógica e social a partir da interação de sujeitos socialmente organizados, como unidade discursiva, constrói-se a partir do já-dito associado ao não-dito e aos enunciados posteriores.

Para Bakhtin (1992), todo enunciado

[...] desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico -comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa [...] (p. 194).

Além disso, os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo – os gêneros do discurso na acepção bakhtiniana.

Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade lexicográfica. Costumamos tirá-la de outros enunciados e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. (BAKHTIN, 1976, p. 277).

Como dissemos anteriormente, quase sempre as pesquisas sobre gêneros tomam como ponto de partida justamente os estudos de Mikhail Bakhtin, que, na obra *Estética da criação verbal*, assim os conceitua:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua constituição composicional. Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. (BAKHTIN, 1992, p. 179).

São estas formas-padrão que constituem os gêneros, os tipos relativamente estáveis de enunciados, marcadas sócio-historicamente, porque se relacionam diretamente com as diversas situações da vida. E é cada uma dessas situações que determina a existência de um ou mais gêneros.

No dizer do autor, “[...] os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.” (BAKHTIN, 1972, p. 285).

No trabalho, não se adota o termo enunciado utilizado por Bakhtin, pois o mesmo equivale ao que se conhece por texto.

Os elementos do enunciado para Bakhtin são: conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Eles influenciam a escolha dos itens lexicais utilizados, visando à adequação ao gênero e à finalidade do dito enunciado.

Ora, ao produzir um texto, tem-se em mente o leitor, há um estilo que reflete a individualidade, há intenções e para atingir os objetivos, seleciona-se dentre os vários gêneros aquele que mais condiz com a situação comunicativa e, por fim, tem-se o texto.

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor, variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 1994, p. 112).

Diversamente da noção tradicional de enunciado utilizada em Linguística, enquanto unidade real da comunicação, ele é definido por Bakhtin pelas suas fronteiras e pelo seu acabamento. No tocante às fronteiras, elas são determinadas pela alternância dos sujeitos participantes da interação. O acabamento, por sua vez, é delimitado por

alguns critérios e o mais importante é a possibilidade de adotar uma atitude responsiva para com ele. Além disso, o enunciado é determinado por três fatores, a saber: o intuito, o querer dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

Bakhtin afirma que “[...] o acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior.” (BAKHTIN, 1992, p. 299). E isso ocorre justamente porque o locutor disse exatamente tudo o que desejava dizer.

Outro aspecto importante da obra bakhtiniana é o fato de o autor postular a existência de gêneros primários e secundários. Os primários são os gêneros mais simples relacionados com os discursos da oralidade, como as conversas informais. Já os secundários são os complexos, como por exemplo, da literatura, da ciência, da filosofia e da política e são, principalmente, escritos. No entanto, essa distinção não é estanque. Na realidade, os gêneros secundários incorporam, reelaboram e transmutam os primários durante o seu processo de formação, eles correspondem a uma interface dos gêneros primários.

Dessa maneira, como estruturas que se consolidaram pelas práticas sociais, os gêneros dispostos, quer na oralidade, quer na escrita, constituíram-se historicamente de forma dinâmica, sujeitos às transformações sociais. Ressalta-se o fato de que a diversidade de gêneros é imensa, sem mencionar o fato de serem suas formas “[...] bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua.” (BAKHTIN, 1992, p. 283).

Silva (2008), em *As relações dialógicas no gênero notícia*, aponta como características dos gêneros discursivos o caráter normativo (os gêneros norteiam os caminhos discursivos, de forma a organizar e regularizar a interação), a estratificação social (o discurso é pressuposto por vozes sociais) os índices de totalidade (tema, estilo e composição) e

**3 Esferas sociais e cronotopos:** todo gênero pertence a uma esfera social. Cada esfera possui funções sócio-ideológicas (sic) particulares e um repertório de gêneros discursivos próprios. [...] Cada gênero também possui um campo predominante de existência, que é o seu *cronotopos*. Como explica Rodrigues (2005), é a situação social própria de cada gênero. Ele é definido pelos horizontes (espacial, temporal, temático e axiológico) e pela concepção de autor e destinatário. (SILVA, 2008, p. 9, grifo nosso).

Por exemplo, na esfera literária há os gêneros romance, conto, fábula, epopeia, poema, lenda, etc. Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Marcuschi (2008), por sua vez, adota a nomenclatura domínios discursivos.

Entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional [...] na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa

que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização dos gêneros textuais.” (2008, p. 194).

E distribui em doze campos: 1) instrucional (científico, acadêmico e educacional); 2) jornalístico; 3) religioso; 4) saúde; 5) comercial; 6) industrial; 7) jurídico; 8) publicitário; 9) lazer; 10) interpessoal; 11) militar; e 12) ficcional. Alerta quanto aos gêneros emergentes: domínio da mídia virtual, do discurso eletrônico (o autor consagra um subcapítulo ao tema, mas não o enquadra na listagem dos domínios discursivos).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 1998, apresentam, pela primeira vez, em nível institucional nacional, o trabalho com gêneros e decidem por quatro esferas:

- 1) literária;
- 2) de imprensa;
- 3) de divulgação científica;
- 4) publicitária.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná - DCE - Língua Portuguesa – 2008 “[...] o trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido.” ( PARANÁ, 2008, p. 57), escolhem circular por nove esferas:

- 1) cotidiana;
- 2) literária/artística;
- 3) escolar;
- 4) imprensa;
- 5) publicitária;
- 6) política;
- 7) jurídica;
- 8) produção e consumo;
- 9) midiática.

Para retomar os gêneros discursivos, estes são compostos e são analisados sob o viés do: tema - conteúdos que se tornam comunicáveis por meio do gênero -, forma composicional - elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos

pertencentes ao gênero -, estilo - marcas linguístico-enunciativas -, parâmetros da situação de produção dos enunciados, apreciação valorativa do locutor a respeito do tema e dos interlocutores, lugares sociais dos interlocutores - esferas comunicativas (esfera do cotidiano e esfera dos sistemas ideológicos constituídos) - e relações de textualidade - (gêneros primários e secundários).

A respeito da nomenclatura gêneros do discurso e gêneros textuais, de acordo com Rojo, “[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos socio-históricos [...] e teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual.” (ROJO, 2005, p. 185).

A autora, ao analisar diversas pesquisas acadêmicas a respeito de gêneros, verificou que as que adotaram a nomenclatura gêneros textuais focaram a descrição da materialidade textual, isto é, descreveram a composição da materialidade linguística dos gêneros. Segundo Rojo (2005), tal posicionamento fundado nos princípios da Linguística Textual pressupõe uma descrição “[...] textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’” (p. 189). Dessa forma, um dos objetivos da análise de gêneros textuais é, primeiramente, descrever propriedades do texto e suas formas de composição e verificar regularidades em sua estruturação, para então examinar a relação com os aspectos da situação enunciativa.

Por outro lado, segundo a pesquisadora, os trabalhos que adotaram a nomenclatura gêneros do discurso preocuparam-se com o estudo das situações de produção dos enunciados e de sua dimensão socio-histórica. Para tanto, descreveram as situações de enunciação em seus aspectos socio-históricos, escolheram elementos da materialidade linguística, pautados pelos parâmetros da situação de enunciação a fim de salientar as marcas de linguagem decorrentes das significações e temas salientes ao discurso. Não tiveram a pretensão de exaurir a descrição dos aspectos linguísticos.

Assim, a designação de gêneros textuais ou de gêneros discursivos depende dos objetivos de cada pesquisa.

### 3.1 - Gêneros textuais – O Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo sociodiscursivo, doravante denominado ISD, encontra-se inserido no movimento do interacionismo social que prega serem as propriedades das condutas humanas o resultado de um processo histórico de socialização.

O ISD nasceu com os pesquisadores do grupo de Genebra, dentre eles Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Um de seus aspectos centrais é ponderar não apenas os estudos linguísticos, mas também fazer uso da psicologia e da sociologia para analisar os

eventos interacionais, considerando a língua como prática humana e, portanto, social.

Bronckart (2003,) denomina de interacionismo social uma

[...] posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas.

Mesmo com as especificidades dos questionamentos teóricos particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderirem à tese de que **as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitada especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.** (p. 21, grifo nosso).

Logo, a linguagem é um fenômeno histórico social. O mesmo autor preconiza o ISD partilhar três princípios do interacionismo social, a saber: 1) a problemática da construção do pensamento humano consciente deve ser tratada paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais; 2) as ciências humanas devem considerar tanto os princípios e estudos filosóficos quanto as questões de intervenção prática; 3) a ciência do humano tem algumas problemáticas centrais que implicam a interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos assim como os processos históricos e evolutivos.

As bases teóricas do ISD perpassam a teoria do desenvolvimento de Vygostky (1989), a teoria bakhtiniana da linguagem (1992) e a teoria do agir comunicativo de Habermas (1987). Fundamenta-se de forma mais radical em Vygotsky (1989), no campo da psicologia, atribuindo à linguagem e à interação um papel central no desenvolvimento humano. Para ele, a linguagem, além de estruturar o pensamento, dá-lhe uma forma inteligível. Também enfatizou a mediação da linguagem como ponte entre o pensamento e a ação em convívio social.

O ISD, com base nas correntes teóricas acima mencionadas, analisa a linguagem como prática social, em que os comportamentos humanos compõem redes de atividades que acontecem mediante diversas interações e são materializadas por meio de ações de linguagem, que se realizam discursivamente em um gênero.

Para Bronckart (2003) as condutas humanas são “[...] ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto da socialização.” (p. 13). Dessa forma, as ações verbais são vistas como mediadoras e constitutivas do social. Ainda segundo o autor, “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (*idem*, p. 42). Logo, a atividade de linguagem é o lugar e o meio das interações sociais que constituem o conhecimento humano.

## A ação de linguagem é definida por Bronckart

Num primeiro nível, 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 pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. Desse segundo ponto de vista, que é o único que nos interessa aqui, a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal. (2003, p. 99).

Essas ações estão associadas à utilização das formas comunicativas e encontram-se em uso numa determinada formação social, ou seja, ao emprego dos gêneros textuais.

É um dos pontos centrais da teoria interacionista sociodiscursiva a delimitação do contexto de produção do texto, pois, para Bronckart, é este contexto que determina as características organizacionais do texto que é, nesta teoria, um todo relacionado com o contexto. Postula serem importantes para a compreensão do texto tanto o contexto físico quanto o sociossubjetivo. O primeiro é composto pelo lugar de produção, momento de produção, o emissor ou produtor, o receptor ou quem recebe o texto. O contexto sociossubjetivo é integrado pelo

lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo. O ISD, ao enfatizar as condições externas de produção dos textos, suscita a noção de gênero de texto e de tipos de discurso, amplamente discutidas por Bronckart (2003). Os gêneros de texto são meios de aproximar os indivíduos em uma dada relação social.

Bronckart (2003, define texto como “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (p. 75). O texto é uma unidade de produção de linguagem, tomando-se a expressão linguagem *lato sensu* considerando-se texto qualquer unidade ou todo, verbal ou não verbal, situada em um determinado espaço-tempo e em uma ocasião sociocomunicativa, acabada e autossuficiente. Nessa perspectiva, uma palavra, um gesto, uma obra de arte, são considerados textos. No entanto, nessa pesquisa, considera-se o texto como unidade de produção de linguagem verbal escrita.

A fim de compreender a arquitetura interna dos textos, o autor retoma a metáfora do folhado e hierarquiza os textos em três níveis superpostos: a infraestrutura geral, que equivale ao plano geral do texto, os tipos de discurso e as conseqüentes articulações e as sequências que organizam o conteúdo temático veiculado no texto.

Antes de explorar a arquitetura interna, relembra-se que o ISD valoriza as condições de produção de um texto e elas dependem da situação de ação de linguagem do sujeito. Ao produzir um texto, o su-

jeito mobiliza algumas representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo), interiorizado pelo sujeito, em duas direções, contexto da produção textual e o conteúdo temático.

O contexto refere-se ao conjunto de fatores que influenciam a forma da organização do texto, conforme mencionado no item anterior. O conteúdo temático ou referente é o conjunto de informações presentes no texto.

O ISD também propõe que existem mundos discursivos no tempo-espaço das ações de linguagem. Esses mundos estão relacionados àqueles representados pelos sujeitos em suas atividades humanas, o mundo ordinário, na perspectiva de Bronckart.

Este teórico distingue quatro mundos discursivos, de acordo com as operações constitutivas. São eles: o mundo do expor implicado, o mundo do expor autônomo, o mundo do narrar implicado e o mundo do narrar autônomo. Analisa-se o processo de constituição dos referidos mundos.

A organização do conteúdo temático do texto pode ser distanciada (disjunta) do mundo ordinário ou ser conjunta às ações de linguagem e ao conteúdo temático (relação direta entre eles). Esses critérios de conjunção e de disjunção (ligadas a uma origem espaço-temporal) determinam as coordenadas gerais dos mundos discursivos constituídos pela oposição entre a ordem do narrar e a ordem do expor.

Aliado ao critério de conjunção e de disjunção, há o critério de implicação e de autonomia. A recepção do texto elaborado num mundo discursivo implica conhecer as condições de produção, a fim de compreendê-lo. Diz-se autônomo quando o conhecimento ou não do contexto de produção do texto não modifica as condições de recepção do texto.

O texto, um objeto empírico com uma organização linguística específica, é composto por três camadas inter-relacionadas (infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) que constituem um folhado textual.

A infraestrutura geral é o nível mais profundo do texto, constituído pelo plano geral, pelos tipos de discurso, pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso e pela planificação do conteúdo temático. O plano geral diz respeito à organização do conteúdo temático do texto. Os tipos de discurso, além de serem formas de organização do texto, denominam os diversos segmentos e são em número reduzido, ao contrário dos gêneros.

Bronckart (2003) baseia-se na descrição dos mundos e nas operações psicológicas subjacentes à produção textual para distinguir os tipos de discurso. Comenta serem os mundos representados dos agentes (sujeitos) denominados de mundo ordinário (que compreende o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo) e de mundo discursivo (criado pelas atividades de linguagem).

Segundo Bronckart (2003), o discurso interativo detém certas unidades que fazem referência à própria interação verbal, sem contar que, no diálogo, há várias frases não declarativas e os turnos de fala. O discurso teórico, por sua vez, é exemplificado com os gêneros de dicionário ou de monografia científica. O relato interativo é exemplificado com o gênero intervenção política oral. Exemplo de discurso narrativo é o gênero romance.

A homogeneidade/heterogeneidade dos textos é verificada a partir da articulação entre os tipos de discurso. Os textos homogêneos são relativamente raros porque são compostos por um só tipo de discurso e o ISD parte da premissa de que não há textos puros, sob a ótica dos tipos.

Os textos heterogêneos têm um tipo principal e outros secundários ou subordinados. Como exemplo desta heterogeneidade, cita-se a fusão do discurso interativo com o discurso teórico, considerado tipo misto interativo-teórico e que “[...] aparecem no quadro de exposições orais (intervenção científica, pedagógica, política, etc.) e de bom número de segmentos incluídos em exposições escritas (manuais, editoriais, brochuras de propaganda, etc.” (BRONCKART, 2003, p. 192)

Em determinados gêneros, os tipos de discurso, nos diversos segmentos de textos, são compostos de diferentes elementos linguísticos, que combinados e inter-relacionados estabelecem os sentidos e os efeitos de sentido da infraestrutura textual desses gêneros.

O plano geral, por sua vez, “[...] refere-se à organização do conjunto que compreende o conteúdo temático; mostra-se visível no processo da leitura e pode ser codificado em um resumo.” (BRONCKART, 2003, p. 120). Certos textos apresentam um plano fixo (característico dos gêneros textuais a que pertencem), enquanto outros apresentam um plano ocasional (próprio de um texto singular que, devido à necessidade da situação comunicativa, acaba por reestruturar o gênero a que faz parte).

Assim, o plano geral varia conforme o gênero selecionado (cabe lembrar que os gêneros são infinitos) e também de acordo com a singularidade dos textos (entende-se esta singularidade como o próprio tamanho do texto, a natureza de seu conteúdo temático, as condições de produção etc.).

Bronckart parte dos pressupostos de Adam (1999) para sistematizar a organização e o funcionamento das sequências na infraestrutura do gênero. O planejamento do conteúdo temático acontece por meio de segmentos prototípicos ou não prototípicos, considerando-se a organização sequencial ou linear do conteúdo. Os primeiros têm sequências cuja configuração caracteriza-se por uma dimensão sequencial/linear do conteúdo temático no eixo do sucessivo.

Segundo Bronckart (2003), as sequências prototípicas são: narrativa; descritiva; injuntiva; argumentativa; explicativa e dialogal. Marcuschi denomina essas sequências de tipos textuais. A sequência nar-

rativa é composta por operações criadoras de tensão e têm as fases da narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução, clímax e situação final. A sequência descritiva é constituída pelas fases de ancoragem, aspectualização e relacionamento. Para Bronckart

[...] a sequência descritiva apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. Em sua forma prototípica, essa sequência comporta três fases principais: a fase de ancoragem, em que o tema da descrição é, mais frequentemente, assinalado, geralmente por uma forma nominal ou tema-título. [...]; a fase da aspectualização, em que os diversos aspectos do tema-título são enumerados. Assim, o tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades; a fase de relacionamento, em que os elementos descritos são assimilados a outros, por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico. (2003, p. 222 - 223).

A sequência injuntiva, por sua vez, é constituída pelas fases de abertura, prescrição e encerramento, haja vista ter operações destinadas a fazer agir. Com operações designadas a convencer, a sequência argumentativa organiza-se por premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão. A sequência explicativa parte das fases de verificação inicial, problematização, resolução, conclusão-avaliação para responder algo sobre o mundo. Como o diálogo, necessariamente, visa à interação, a sequência dialogal, estruturada por turnos de fala, é constituída pelas fases de abertura, transacionalidade e encerramento.

Quanto aos segmentos não prototípicos, Bronckart assim se manifesta.

Em numerosos segmentos pertencentes à ordem do NARRAR, podemos observar que os acontecimentos e/ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão. Essa forma de organização linear é geralmente chamada de **script** (cf. Fayol, 1985) e podemos considerar que constitui o *grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR. [...] Em relação aos segmentos da ordem do EXPOR [...] como os scripts, os segmentos desse tipo são certamente organizados, mas essa organização não se realiza em uma sequência convencional; realiza-se em uma das (outras) formas de **esquematizações** constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc.) que podem ser consideradas como o *grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do EXPOR. (2003, p. 222 – 223, grifos no original).

Assim, os segmentos não prototípicos são chamados de script na ordem do narrar, que refletem a cronologia dos acontecimentos relatados. Na ordem do expor, há os segmentos da esquematização a fim de apresentar dados informativos ou expositivos.

Ao explicar acerca da infraestrutura geral do texto, passa-se aos mecanismos de textualização. Eles são definidos no plano dos significados e no plano dos significantes. Com relação ao primeiro, cons-

tituem-se a partir de três subconjuntos de mecanismos especificados e com relação ao segundo plano, definem-se pelas diversas funções dadas às unidades linguísticas que os realizam. Nesses mecanismos, observa-se o funcionamento das articulações lógicas e temporais necessárias para a coerência temática do texto. Enfim, “[...] os mecanismos de textualização podem ser reagrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.” (BRONCKART, 2003, p. 263).

Os mecanismos de conexão são realizados por um subconjunto de unidades denominadas organizadores textuais, que marcam as transições entre os tipos de discurso, entre fases de sequência e entre articulações mais próximas de frases, justamente por serem mecanismos responsáveis pela marcação das grandes articulações da progressão temática.

A conexão se dá por elementos léxico-gramaticais como conjunções, preposições ou advérbios, recursos da língua que exercem funções no texto com valores temporais, lógicos ou espaciais. Os primeiros aparecem nos tipos de discurso relato interativo e narrativo, enquanto os segundos nos tipos de discurso interativo e teórico. Os últimos, por sua vez, caracterizam as sequências descritivas independentes do tipo de discurso.

A coesão nominal acontece por processos como substituição lexical e pronominal, anáforas (simples e complexas). São mecanismos

que permitem a introdução de informações (argumentos) e a retomada (remissão) na progressão textual. Com relação às anáforas, há as nominais e as pronominais.

Os mecanismos de coesão verbal são responsáveis pela organização temporal-hierárquica dos processos (estado, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto. Esta coesão é marcada pelos valores da temporalidade, da aspectualidade e da modalidade. Os primeiros são determinados pelos tempos verbais, os segundos, por expressarem tanto os tipos de processo (aspecto lexical) quanto os graus de realização do processo (aspecto morfológico), ajudam os primeiros na especificação dos tempos. Os valores de temporalidade e de aspectualidade auxiliam a manutenção da coerência temática do texto. Já a marcação das modalizações auxilia a manutenção da coerência pragmática.

A análise dos valores de temporalidade é feita em relação ao momento da fala e ao momento do processo expresso pelo verbo, denotando a simultaneidade entre os dois momentos (são as marcas de presente), de anterioridade do momento do processo em relação ao momento da produção (são as marcas de passado) ou de posterioridade do processo em relação ao momento de produção (são as marcas de futuro). Pela análise da temporalidade são verificadas as funções da coerência verbal. Dentre essas funções, estão a temporalidade primária e a secundária. Na primeira, o processo de produção relaciona-se

diretamente com a duração ou com o eixo de referência (associado ao tipo de discurso). Em contrapartida, na temporalidade secundária, o processo de produção é situado em relação a um processo de temporalidade primária, observada a relação de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade.

Os mecanismos enunciativos são processos textuais que constituem a instância de gerenciamento da arquitetura textual e contribuem para a construção avaliativa do texto por meio de diversas avaliações. Eles objetivam mostrar quais são os posicionamentos enunciativos e quais vozes os enunciam. Para Bronckart (2003)

[...] essa instância coletiva está necessariamente implicada no conjunto das operações em que se baseia a infraestrutura e os mecanismos de textualização, intervindo mais diretamente nos mecanismos enunciativos propriamente ditos; no caso, no gerenciamento das vozes e das modalizações. (p. 323).

Esses mecanismos, ao manifestarem as diferentes avaliações, revelam os posicionamentos enunciativos assumidos pelo autor, narrador ou o expositor. O primeiro é o responsável pela materialização do texto empírico. Tanto o narrador quanto o expositor constituem as instâncias formais da enunciação responsáveis pela distribuição de vozes e marcação das modalizações, afinal, o autor acaba por transferir a estas instâncias a responsabilidade pelo que é enunciado.

O texto tem um autor que, ao produzir o próprio texto, cria um mundo discursivo e nele podem surgir diversas vozes. O teórico mencionado agrupa as vozes em três subconjuntos, a saber: o autor do texto empírico; as vozes de instâncias sociais (vozes de pessoas ou instituições externas à temática do texto) e as vozes de personagens (vozes de pessoas ou instituições diretamente relacionadas ao tema textual).

Esses mecanismos ressaltam um aspecto importante do texto: a polifonia, o entrelaçar de várias vozes que aparecem direta ou indiretamente. Ainda podem ser do mesmo estatuto ou de estatutos diferentes, como, por exemplo, as diversas vozes de personagens e/ou com voz do narrador.

Bronckart salienta a importância das modalizações para a presença das vozes no texto. Essas modalizações têm por finalidade traduzir, a partir de uma voz enunciativa, comentários e avaliações sobre qualquer aspecto do conteúdo temático do texto. Elas aparecem em qualquer nível da infraestrutura textual e não apresentam ligação linear ou temporal com a estrutura do texto.

Para o autor, as modalizações classificam-se em quatro funções: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas, como o próprio nome diz, valem-se dos fatos a fim de apresentá-los a partir de condições de verdade. Sua função é avaliar elementos do conteúdo temático embasada em critérios e conhe-

cimentos do mundo objetivo. As deônticas são avaliações fundamentadas em regras do mundo social e mostram os elementos ligados ao domínio das normas, do direito e da obrigação moral. Tanto as modalidades lógicas quanto as deônticas manifestam-se pelo tempo verbal (pretérito perfeito), por auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais.

As apreciativas manifestam expressões de sentimentos e emoções, portanto, as avaliações têm cunho subjetivo e são marcadas por advérbios ou orações adverbiais. Por último, as pragmáticas auxiliam a compreensão das ações de um determinado agente e se manifestam pelos auxiliares de modo.

Assim, para Bronckart, nas diversas práticas interacionais, as ações de linguagem exigem do agente a tomada de algumas decisões para elaborar um texto: precisa escolher um gênero e depois determinar a infraestrutura geral do texto (selecionar os tipos de discurso e, portanto, as configurações do mundo discursivo, escolher as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos).

A escolha do gênero é feita de acordo com diferentes elementos que participam do contexto, tais como quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, etc. Assim, imaginando-se a situação de uma pessoa residente em uma região afastada, em que não exista telefone, nem acesso a computador, e precisa comunicar a um familiar acerca de um fato ocorrido

com um ente querido. O gênero escolhido pode ser a carta (gênero epistolar segundo a tradição literária, ou carta-missiva no jargão jurídico), enviada pelo correio, ou, ainda, o gênero telegrama. Porém, se a pessoa tivesse acesso ao telefone, utilizaria o gênero telefonema caso o interlocutor também tivesse possibilidade de uso do telefone. Ou ainda, supondo que resida (ela ou seu interlocutor) em outro país, diante da facilidade oferecida pela Internet (até mesmo pelo custo da ligação telefônica) poderia simplesmente usar o gênero *e-mail*. Quem produziu o texto, para quem ele foi produzido, as finalidades deste permaneceram as mesmas em todas as circunstâncias, o que mudou foi o gênero escolhido para atender à situação sociocomunicativa.

Leia o artigo Gêneros Textuais e(ou) Gêneros Discursivos.  
Uma Questão de Nomenclatura?

## 4 - Sequência didática

A sequência didática tem como aportes teóricos o Interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart e como vertente didática Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004. A transposição didática dos gêneros, trazida pelos PCNs e adotada pelas DCEs, requer uma organização sequencial e modular do fazer pedagógico, a que o ISD denomina de Sequência Didática (doravante SD).

A SD é um conjunto de atividades relacionadas entre si e planejadas para o ensino de um conteúdo específico abrangendo todas as etapas de ensino. É organizada de acordo com os objetivos que o professor especificar e envolve atividades tanto de aprendizagem como de avaliação.

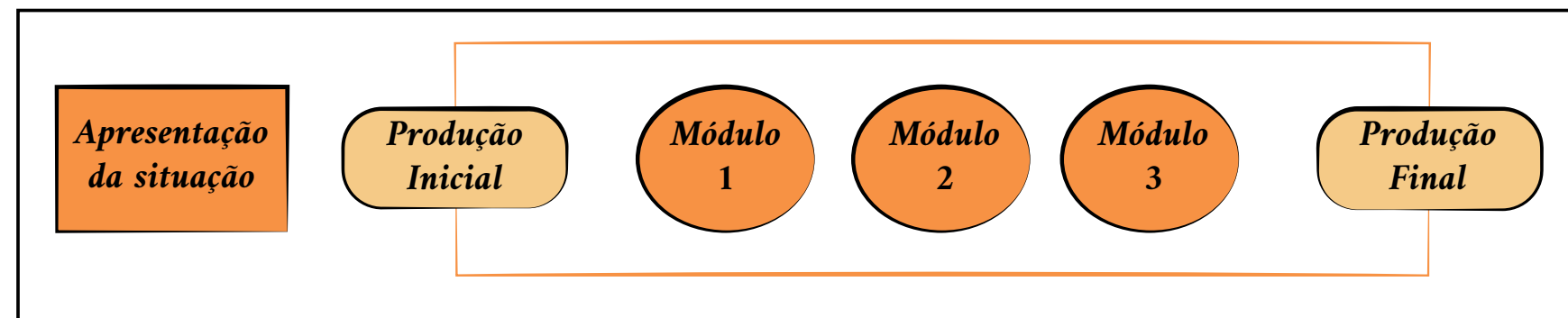
A sequência didática tem como principal característica o fato de trabalhar com gêneros, auxiliando o educando a compreender alguns de forma completa. “[...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos à práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 98).

Os autores esclarecem algumas particularidades de ordem metodológica para que esse trabalho não se torne estagnado. Dessa maneira, ressaltam o fato de que o tempo utilizado para o desenvolvimento do procedimento, assim como o percurso realizado pelo docente, não

necessitam ser rigorosamente adotados. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly “[...] que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais [...] as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, em diferentes níveis” (2004, p. 127)

Conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) a estrutura base da SD pode ser representada pelo esquema abaixo: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos de atividades; d) produção final.

**Figura 1 - Esquema de Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly**



Fonte: Adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Apresentação da situação: é o momento em que se descreve detalhadamente a tarefa que será executada pelo professor e pelos alunos. É um momento diagnóstico, em que o docente, definido o gênero a ser

trabalhado, verifica o conhecimento prévio dos discentes acerca do assunto a fim de delimitar as ações de linguagem necessárias para dar conta do proposto. É aqui que são definidos o contexto, a forma e conteúdo do gênero a ser estudado, considerando a situação de comunicação e a definição de tema e possíveis subtemas que serão abordados.

Nesta etapa responde-se a quatro questões: qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Na etapa da apresentação inicial os alunos realizam uma produção inicial, fundamental para centrar o trabalho do professor e possibilitar ao aluno verificar mais tarde o quanto aprendeu sobre o gênero.

Os módulos: após a produção inicial, os diversos problemas apresentados na produção inicial são divididos e trabalhados em forma de módulos, cada um explorando uma capacidade necessária para o domínio do gênero. Três dimensões são contempladas: (i) trabalhar problemas de níveis diferentes; (ii) variar as atividades e exercícios; (iii) capitalizar as aquisições. São problemas de níveis de coesão, coerência, intertextualidade, de temática, de compreensão do gênero estudado, elaboração de atividades com linguagem acessível, criação de um glossário, são algumas atitudes que auxiliam. Podem existir tantos módulos quantos forem necessários para o bom desenvolvimento do gênero. Um exemplo: Ao estudar o gênero conto, os alunos podem ter dificuldades em entender o enredo (situação inicial, conflitos, clímax

e situação final), o tempo, o espaço, a construção e a classificação das personagens. Seriam necessários vários módulos a fim de trabalhar todos estes elementos de forma satisfatória.

A produção final: ao final do processo, os discentes realizam uma produção a fim de certificar o domínio adquirido ao longo de todo o período de aprendizagem no tocante ao gênero. Isto autoriza o professor a avaliar todo o trabalho desenvolvido e aos alunos oportuniza o acompanhamento de seu crescimento, durante as atividades.

Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly o ensino de gêneros constitui um ponto de referência concreto para os discentes, uma vez que os dota de “[...] meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos.” (2004, p. 172).

Leia o texto *Elaboração de uma sequência didática centrada no gênero cartum*

## Referências

ADAM, J.-M. **Linguistique textuelle**: des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Brasília: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. (Coleção Biblioteca de autores clássicos).

BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). São Paulo: Martins fontes, 1976.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BALTAR, M. A. R. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A Mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **MÚSICA HODIE**, vol. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 4. ed. São Paulo: Contexto: 2002.

CAVALCANTI, L. de S. A formação do professor de geografia – o lugar da prática de ensino. in: **Concepções e prática em formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

KRASILCHIL, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, José Coelho da. As relações dialógicas no gênero Notícia. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura** - Letra Magna, v.4, n.9, p. 12-20, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO  
PARANÁ - UNICENTRO**

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Merith Claras  
**Coordenador Geral Curso**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenadora Geral NEAD / Coordenadora Administrativa do  
Curso**

Prof. Ms.<sup>a</sup> Marta Clediane Rodrigues Anciutti  
**Coordenadora de Programas e Projetos / Coordenadora Pedagógica**

Espencer Gandra  
Murilo Holubovski  
**Designers Gráfico**

ijeab / Freepik  
**Elementos gráficos**