


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

IZIDORO WILSON MASCANHI

Análise de *sequências didáticas* de gêneros  
direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua  
materna no Ensino Fundamental: aportes do  
*interacionismo sociodiscursivo*

ARARAQUARA – S.P.  
2013

IZIDORO WILSON MASCANHI

*Análise de sequências didáticas de gêneros*  
direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua  
materna no Ensino Fundamental: aportes do  
*interacionismo sociodiscursivo*

Trabalho de Dissertação de Mestrado,  
apresentado ao Programa de Pós-graduação  
em Linguística e Língua Portuguesa da  
Faculdade de Ciências e Letras –  
Unesp/Araraquara, como requisito para  
obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem  
de línguas**

**Orientadora: Anise A. G. D'Orange Ferreira**

ARARAQUARA – S.P.  
2013

Mascanhi, Izidoro Wilson

Análise de sequências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental: aportes do interacionismo sociodiscursivo / Izidoro Wilson Mascanhi – 2013  
223 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) –  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de  
Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: [Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira](#)

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Gêneros de texto.
3. Sequência didática. 4. Operações de linguagem.
5. Interacionismo sociodiscursivo. I. Título.

IZIDORO WILSON MASCANHI

**Análise de *sequências didáticas de gêneros*  
direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua  
materna no Ensino Fundamental: aportes do  
*interacionismo sociodiscursivo***

Trabalho de Dissertação de Mestrado,  
apresentado ao Programa de Pós-graduação  
em Linguística e Língua Portuguesa da  
Faculdade de Ciências e Letras –  
Unesp/Araraquara, como requisito para  
obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem  
de línguas**

**Orientadora: Profa. Dra. Anise A. G.  
D’Orange Ferreira**

Data da defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Anise A. G. D’Orange Ferreira**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara - SP

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara - SP

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

***Aos professores, que mesmo, por vezes, sentando-se à beira do caminho,  
por conta do fardo pesado e das pedras de desesperança,  
não desistem de caminhar.***

## AGRADECIMENTOS

Ao Entusiasmo, que é ter um Deus dentro.

À minha querida esposa e aos dois presentes sagrados que ela me deu, por serem motivos e metas em minha vida, e também por tantas vezes terem compreendido o fato de não lhes poder dar atenção enquanto me dedicava a este trabalho.

A meus pais, primeiros e eternos mestres.

*Anise*, minha orientadora, pessoa de extremas sensibilidade, inteligência e polivalência.

À professora Anna Rachel Machado, que por muito tempo estará presente, a nos co-orientar.

Às professoras Marina C. Mendonça e Lília S. Abreu-Tardelli, pelo tempo que dedicaram à correção de meu trabalho e pelas inestimáveis contribuições.

Às professoras Nildiceia Ap. Rocha e Ermelinda M. Barricelli, pela disposição em ler o trabalho e aceitar participar dele.

Aos colegas professores, direção, funcionários e alunos do Centro Educacional 358 do SESI-SP, em Bauru, por tanto terem colaborado com minha formação profissional e pessoal.

Aos amigos Erasmo, Márcio, Rogério e Luciana, por tantas vezes terem me acolhido em seus lares araraquarenses.

Aos docentes e funcionários vinculados a este programa de pós-graduação, sem os quais nada disso seria possível.

## RESUMO

Com a publicação dos PCN-LP (BRASIL, 1998) houve um redirecionamento na configuração dos materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, que passaram a focalizar os *gêneros de texto*. O procedimento *sequência didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), elaborado no âmbito da Didática de Línguas de Genebra, vem sendo cada vez mais reconhecido e utilizado no Brasil como um instrumento para o trabalho sistematizado com os *gêneros*, de modo a se promover o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* a eles relacionadas. Neste trabalho, realizamos a análise de duas *sequências didáticas* (SDs), pertencentes ao material de ensino de LP produzido e distribuído pela rede escolar SESI-SP aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, e dos seus respectivos textos de apoio incluídos no *livro do professor*. Aderindo aos princípios do quadro teórico-metodológico do *interacionismo sociodiscursivo* (ISD), tomamos como objetivo deste trabalho verificar a (in)coerência entre a configuração das SDs selecionadas e os objetivos didáticos definidos para sua aplicação em aula, utilizando para isso os conceitos de *operações de linguagem* (MACHADO, 2005 e BRONCKART, 1999) e *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) como unidades de análise. Aplicamos o instrumento de avaliação de materiais didáticos proposto por Machado (2001) e, ao final do processo, buscamos avaliar a utilização particular que fizemos dele. Os resultados apontam que a análise das *operações de linguagem* implicadas nos objetivos didáticos e nas atividades das SD é um recurso pertinente para a avaliação de SDs, embora possua algumas limitações.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; gêneros de texto; sequência didática; operações de linguagem; interacionismo sociodiscursivo.

## ABSTRACT

The publication of the National Curriculum Parameters for Portuguese Language (BRASIL, 1998) marks a redirection in the configuration of didactic materials for Portuguese Language teaching: they started focusing on the textual genres. The *didactic dequence* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), developed by Genève Language Didactics, has been recognized and applied in Brazil as an instrument in the systematized work with genres, promoting the development of the language capacities related to them. In this master degree work we analyze two DSs found in the didactic material for Portuguese Language produced and distributed by SESI-SP to students of the sixth grade, including the supporting texts presented in the teacher's book. Adopting the theoretical-methodological parameters of the sociodiscursive interactionism, we aim to verify, based on the concepts of *language operations* (MACHADO, 2005 e BRONCKART, 1999) and *language capacities* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) as unities of analysis, the (in)consistency between the configuration of the selected DSs and the didactic objectives defined for their application in classroom. We apply the evaluation instrument of didactic materials proposed by Machado (2001) and, at the end, we aim to evaluate its use by us. The results show that the analysis of the *language operations* implicated in the didactic objectives and in the activities of the DSs is, despite some limitations, a relevant resource for the evaluation of DSs.

**Keywords:** Portuguese language teaching; textual genres; didactic sequence; language operations; sociodiscursive interactionism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os três níveis da atividade educacional	21
Figura 2: A atividade do professor em sala de aula	22
Figura 3: Tripolaridade do instrumento	53
Figura 4: Esquema da SD	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: OL e relação com os tipos de CL	70
Quadro 2: Exemplo de objetivos de aprendizagem agrupados em função dos três níveis de operações de linguagem	74
Quadro 3: Definição do corpus	78
Quadro 4: Relação entre perguntas, procedimentos de análise e <i>corpus</i>	83
Quadro 5: Categorização das EEA	87
Quadro 6: Estratégias de ensino e OL focalizadas no primeiro grupo de EEAs	102
Quadro 7: Correlação entre as etapas do esquema da SD e a estrutura das SDs analisadas.	108
Quadro 8: Participação das categorias e subcategorias de atividades na SD-1	147
Quadro 9: Focalizações das OL na SD-1 e relação com as categorias de atividades	148
Quadro 10: Participação dos níveis de OL e tipos de CL no total de focalizações da SD-1	149
Quadro 11: Participação das categorias e subcategorias de atividades na SD-2	152
Quadro 12: Focalizações das OL na SD-2 e relação com as categorias de atividades	153
Quadro 13: Participação dos níveis de OL e tipos de CL no total de focalizações da SD-2	154

## LISTA DE SIGLAS

CL	<i>capacidades de linguagem</i>
CP-SD	complemento prescritivo da <i>sequência didática</i> (capítulo do <i>livro do professor</i> )
EEA	expectativa de ensino e aprendizagem
ISD	interacionismo sociodiscursivo
LM	língua materna
LP	língua portuguesa
OL	<i>operações de linguagem</i>
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio
SD	<i>sequência didática</i>
SD-1	sequência didática “De... Para...” (carta pessoal)
SD-2	sequência didática “O humor do cotidiano” (crônica humorística)

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....</b>	<b>25</b>
1. O interacionismo sociodiscursivo (ISD).....	25
1.1. Apresentação.....	25
1.2. Uma vertente do Interacionismo Social.....	27
1.3. Bases teóricas.....	28
1.3.1. Bases gerais.....	28
1.3.2. Vygotsky.....	30
1.3.2.1. Posicionamento teórico-metodológico.....	30
1.3.2.2. Vygotsky e o ISD.....	31
1.3.2.3. Conceitos de base para o âmbito didático.....	33
1.3.3. Bakhtin.....	36
1.3.3.1. O Bakhtin “dos gêneros”.....	36
1.3.3.2. Os gêneros de Bakhtin.....	37
1.4. Princípios do ISD.....	39
1.5. O ISD no Brasil.....	41
1.6. Algumas definições necessárias.....	47
1.6.1. Atividade e ação.....	47
1.6.2. Atividade de linguagem e ação de linguagem.....	48
1.6.3. Texto e enunciado.....	49
2. Os gêneros de texto na abordagem do ISD.....	50
2.1. Gêneros de textos.....	50
2.2. Gêneros de textos e ensino-aprendizagem.....	51
2.2.1. Gênero como instrumento.....	52
2.2.2. O papel dos gêneros nas situações de ensino-aprendizagem.....	54
2.2.3. O trabalho sistematizado com/a partir de gêneros.....	56
2.2.3.1. O procedimento sequência didática (SD).....	58
2.2.3.2. Articulação entre a SD e o estudo da língua.....	62
3. Operações de linguagem (OL) e capacidades de linguagem (CL).....	64
3.1. O modelo de níveis de OL e CL.....	65
3.1.1. Primeiro nível de OL: capacidades de ação.....	66
3.1.2. Segundo nível de OL: capacidades discursivas.....	68
3.1.3. Terceiro nível de OL: capacidades linguístico-discursivas.....	68
3.2. A avaliação de materiais didáticos com base nas OL/CL implicadas.....	71
3.3. A definição de objetivos de ensino-aprendizagem a partir dos níveis de OL/CL.....	73
<b>PARTE II - METODOLOGIA.....</b>	<b>75</b>
4. Aspectos metodológicos.....	75
4.1. Abordagem.....	75
4.2. Corpus.....	75
4.2.1. Contexto e definição do corpus.....	75
4.2.2. Descrição do corpus selecionado para análise.....	77
4.3. Perguntas.....	79
4.4. Fases e procedimentos da análise.....	80
<b>PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>85</b>
5. Análise dos objetivos de ensino-aprendizagem definidos para as SDs.....	85

5.1. Análise das EEAs da SD “De... Para...”	88
5.1.1. Primeiro grupo: EEAs que focalizam os gêneros de texto como objetos de ensino-aprendizagem	88
5.1.1.1. EEAs voltadas à produção de textos do gênero	89
5.1.1.2. EEAs voltadas à análise de textos do gênero	91
5.1.2. Segundo grupo: EEAs que focalizam outros aspectos do ensino de LM	92
5.1.2.1. Estratégias de compreensão do texto	92
5.1.2.2. Pesquisa escolar	94
5.2. Análise das EEAs da SD “O humor do cotidiano”	96
5.2.1. Primeiro grupo: EEAs que focalizam os gêneros de texto como objetos de ensino-aprendizagem	97
5.2.2. Segundo grupo: EEAs que focalizam outros aspectos do ensino de LM	97
5.2.2.1. Estratégias de compreensão do texto	97
5.2.2.2. Análise linguística	97
5.2.2.3. Prática da argumentação	101
5.3. Síntese dos resultados da primeira fase	101
5.3.1. Objetivos didáticos definidos para a SD “De... Para...”	102
5.3.2. Objetivos didáticos definidos para a SD “O humor do cotidiano”	104
6. Análise das SDs e, em paralelo, dos CP-SD	105
6.1. A estrutura das SDs e sua relação com o modelo genebrino	105
6.2. Análise dos enunciados das atividades e de seus respectivos comentários prescritivos	108
6.2.1. SD “De... Para...”	109
6.2.1.1. Seção Roda de conversa	109
6.2.1.2. Seção Desafio	112
6.2.1.2.1. Atividades de produção de textos	113
6.2.1.2.2. Atividades de análise de textos	117
6.2.1.2.3. Atividades de pesquisa	127
6.2.1.2.4. Atividades de discussão e sistematização	128
6.2.1.3. Seção Saiba mais	129
6.2.1.4. Seção O que aprendi sobre	130
6.2.1.5. Seção Avançar (CP-SD)	130
6.2.2. SD “O humor do cotidiano”	131
6.2.2.1. Seção Roda de conversa	131
6.2.2.2. Seção Desafio	134
6.2.2.2.1. Atividades de produção de textos	134
6.2.2.2.2. Atividades de análise de textos	136
6.2.2.2.3. Atividades de pesquisa	140
6.2.2.2.4. Atividades de discussão e sistematização	140
6.2.2.2.5. Atividades de exposição oral de opiniões	141
6.2.2.3. Seção Saiba mais	141
6.2.2.4. Seção O que aprendi sobre	142
6.2.2.5. Seção Avançar (CP-SD)	142
6.2.2.6. Seção Aprendendo com a comunidade	143
6.3. Síntese dos resultados da segunda fase	144
6.3.1. As atividades da SD “De... Para...”	144
6.3.2. As atividades da SD “O Humor do cotidiano”	149
7. Contraste e comentário dos resultados parciais	155
7.1. A relação com o primeiro grupo de objetivos didáticos	155

7.1.1. A produção de textos do gênero.....	156
7.1.2. A análise de textos do gênero.....	160
7.2. A consecução do segundo grupo de objetivos didáticos.....	163
7.2.1. Estratégias de compreensão do texto .....	163
7.2.2. Pesquisa escolar.....	165
7.2.3. Análise linguística.....	166
7.2.4. Prática de argumentação.....	168
8. Discussão dos resultados.....	169
8.1. Reflexões a respeito do método de análise utilizado.....	169
8.2. Outros aspectos envolvidos na avaliação das SD.....	172
8.2.1. Contextualização da produção de texto.....	172
8.2.2. Relações entre gêneros.....	173
8.2.3. Progressão.....	174
8.2.4. Seleção de textos.....	176
8.2.5. O diálogo com o professor.....	177
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS</b>	
.....	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

Na segunda metade da década de 1990, com a publicação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), teve origem uma profunda reorientação dos objetivos e procedimentos referentes ao ensino de língua materna (LM) no Brasil. As orientações trazidas por essas diretrizes governamentais representavam, em grande parte, uma reação às críticas que se vinha fazendo ao ensino vigente de Língua Portuguesa (LP), então considerado inadequado diante das novas concepções pedagógicas e linguísticas.

Entre os principais pontos negativos destacados, citavam-se a excessiva fragmentação no estudo da língua (por exemplo, a divisão, até hoje presente, em subdisciplinas como Redação, Gramática e Leitura/Literatura), o uso do texto como simples pretexto para ensino de normas linguísticas, ou mesmo de valores morais, e o desprezo pelos aspectos contextuais.

A partir da constatação dessa realidade a ser superada, preconizou-se uma nova abordagem, que deveria basear-se na concepção de linguagem como uma realidade histórica e socialmente determinada, que se concretiza na atividade discursiva:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1997, pp.20-21)

Prescrevendo uma linha de ação pedagógica já recomendada e validada por especialistas da área do ensino de LM, os PCN-LP orientaram que o estudo da linguagem deveria pautar-se na questão dos *usos* e tomar, prioritariamente, o texto como “unidade básica de ensino”. A grande novidade apresentada, no entanto,

estaria no enfoque dado a um elemento até então praticamente desconsiderado, o *gênero textual*. Apresentado nos PCN-LP para a primeira fase do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) como conceito que deveria orientar o *trabalho com a variedade de textos* (orais e escritos), o *gênero textual* foi retomada nos PCN-LP para a segunda fase (BRASIL, 1998) com o mesmo propósito e, além disso, promovido agora também a “objeto de ensino”.

Após a publicação destas diretrizes, houve, conseqüentemente, uma preocupação pelas secretarias de educação, sistemas de ensino e escolas em geral de readequar seus posicionamentos teóricos e metodológicos de acordo com essa nova orientação. O “trabalho com gêneros” passou a ser visto, pouco a pouco, não apenas como *necessidade*, mas sobretudo como *obrigação*. Paulatinamente, os programas de ensino e demais guias curriculares foram sendo modificados, passando a incluir em seu corpo a *novidade dos gêneros*.

No mesmo passo, os materiais didáticos foram se adequando à nova exigência. No caso dos livros didáticos, a necessidade de enquadramento foi ainda maior, visto que *pautar-se nos gêneros* passou a ser um dos critérios de inclusão no *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional de Livros Didáticos* (PNLD).

No entanto, se os PCNs deixaram bem claro o que deveria ser feito (trabalhar a partir da noção de gêneros), não ficou suficientemente clara a maneira de proceder para atingir esse propósito, muito menos os critérios que deveriam fundamentar essa implementação. Com o propósito de oferecer soluções a essa carência de métodos, critérios e, até mesmo, motivos, frutificaram os trabalhos voltados ao ensino-aprendizagem de gêneros, que passaram a oferecer subsídios para que os programas de ensino, projetos pedagógicos e materiais didáticos pudessem cada vez mais encontrar meios coerentes e efetivos para atingir seus objetivos. Entre as pesquisas que se dedicaram a essa questão, são de especial relevo aquelas que buscaram tratar do ensino e aprendizagem de gêneros textuais dentro do quadro teórico-metodológico em que essa abordagem surgiu e no qual os PCNs se basearam: o *interacionismo sociodiscursivo* (doravante, ISD).

Com base em Machado e Guimarães (2009), concebemos que grande parte dos problemas encontrados na implementação das orientações para o ensino com base em gêneros está no fato de os PCN terem tomado os pressupostos do ISD de

modo parcial e não integrado ao quadro teórico maior de que fazem parte, quadro este que ainda estava(está) em desenvolvimento. Desse modo, podemos de antemão visualizar a importância de pesquisas que, inserindo-se no quadro original que fundamentou a proposta do ensino pautado na noção de gênero, o ISD, possam trazer contribuições para que a intervenção didática com base nessa perspectiva ocorra de maneira a se concretizarem os objetivos de aprendizagem definidos para o ensino de LM.

Nesse mesmo sentido, fazem-se necessárias pesquisas que, ultrapassando a concepção de ensino como “transmissão” e de aprendizado como “recepção passiva”, insiram-se em uma perspectiva que leve em conta o caráter social e interativo do processo educativo, no qual ensino e aprendizagem são aspectos indissociáveis. Nessa abordagem, *sociointeracionista*, a prática educativa é concebida como um jogo em que vários elementos são postos em *inter-ação*: educador(es), educando(s), objeto(s) de conhecimento e ferramenta(s), além de outros que participam indiretamente.

São de igual relevo as pesquisas que, dedicadas a intervir positivamente nesse processo, focalizem seu olhar para quaisquer destes elementos. No nosso caso, optamos por nos inserir no conjunto de pesquisas que procuram investigar as ferramentas didáticas, ou seja, os recursos materiais e/ou simbólicos que, na condição de mediadores, podem auxiliar a se alcançar os propósitos educacionais. Do giz ao computador, são diversas as espécies, tipos e funções das ferramentas envolvidas nas práticas pedagógicas, mas nos interessam aqui, sobretudo, aquelas especialmente criadas para organizar, de modo progressivo e com base em objetivos específicos de ensino-aprendizagem, as atividades em sala de aula. Esse tipo de recurso é conhecido como *sequência didática* e, em sentido lato, abrange esquematizações diversas (roteiros de estudo, projetos, unidades de livros didáticos, etc.) que definem procedimentos encadeados e interligados, visando à aprendizagem de determinado conteúdo ou habilidade. Contudo, a *sequência didática* (SD, a partir de agora) que abordaremos neste trabalho<sup>1</sup> refere-se a um procedimento específico e de configuração própria que, formulado no quadro da

---

<sup>1</sup> Esse procedimento será melhor explicado no item 2.2.3.1.

Didática de Línguas vinculada ao ISD, visa ao aprendizado a partir do trabalho com determinado gênero textual.

Houve, e ainda há, uma demanda de pesquisas que se voltem a estabelecer os modos de se trabalhar com gêneros na aula de LP. Desse modo, trabalhos na linha em que o nosso se insere podem trazer reflexões úteis à otimização do ensino de LM, visto que não apenas nos empenhamos em investigar uma ferramenta didática orientada para o ensino-aprendizagem pautado em gêneros textuais, mas, principalmente, nos dedicamos a um procedimento (a SD) elaborado no interior da própria teoria que embasou essa orientação.

O novo paradigma que se assume para a educação atual exige uma nova perspectiva no campo das pesquisas sobre as ferramentas pedagógicas: se antes o foco estava no ensino e, conseqüentemente, na eficiência dos recursos didáticos em ensinar, agora, a ênfase recai cada vez mais na potencialidade em promover a aprendizagem. A partir dessa nova perspectiva, ganham importância as pesquisas voltadas a refletir sobre a adequação dos materiais didáticos em relação ao desenvolvimento das capacidades<sup>2</sup> dos alunos, investigando os problemas e as possíveis soluções.

Voltando à questão *dos gêneros*, é preciso compartilhar da reorientação que esse conceito tem assumido no quadro da Linguística Aplicada. Tomado como “objeto de ensino” nos PCNs, a busca por sua reconceituação a partir do quadro teórico que influenciou esses documentos (o ISD) fez com que o gênero pudesse agora ser entendido como *instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem*<sup>3</sup> (SCHNEUWLY et al., 2004).

Apesar de os termos *ferramenta* e *instrumento* terem sido em muitas ocasiões utilizados como sinônimos<sup>4</sup>, para efeito deste trabalho estabelecemos uma distinção. Enquanto o termo *ferramenta* se refere de maneira generalizada aos variados recursos aplicados na prática didática, o conceito de *instrumento*, mais abstrato, remonta ao materialismo marxista e aos trabalhos de Vygotsky, abrangendo,

<sup>2</sup> Na literatura da área de Educação, há vários conceitos que tentam definir os “saberes” a serem desenvolvidos pelos alunos: competências, habilidades, capacidades, etc. Preferimos o termo *capacidade*, visto que se refere ao conceito privilegiado pela abordagem teórico-metodológica em que nos apoiamos.

<sup>3</sup> O conceito de *capacidades de linguagem* será melhor apresentado no capítulo 3. Em linhas gerais, tratam-se de saberes conceituais e procedimentais necessários ao domínio da expressão oral e escrita.

<sup>4</sup> Machado (2005), por exemplo.

segundo a reconceituação de Rabardel (1995), o *artefato material ou simbólico* e os *esquemas de sua utilização*. É apenas a partir do momento que o *artefato* é apropriado pelo sujeito, passando a servir aos objetivos para o qual foi empregado, que ele então se configura como *instrumento*.

Com base nisso, consideramos que a *instrumentalização* do gênero não se dá naturalmente na prática educativa: é necessário o emprego de um outro instrumento, de natureza didática, para que o processo se concretize. Assim, cremos que ainda faltem estudos que se voltem aos mecanismos desse duplo processo de instrumentalização, ou seja, desse mecanismo em que, por meio de um instrumento didático (no caso, a SD), um instrumento linguístico-psicológico (o gênero) possa favorecer a aprendizagem. Ainda nessa esteira, temos firme consciência de que um terceiro tipo de instrumento, de cunho analítico, deva ser também objeto de reflexões: os modelos de análise utilizados para se avaliar SDs.

Considerando que não são apenas as diretrizes governamentais que orientam a produção e apropriação desses materiais didáticos, mas de modo especial os objetivos de aprendizagem específicos, definidos em contextos mais localizados, acreditamos também que seja extremamente necessário analisar como os elementos que compõem as SD se relacionam com esses objetivos didáticos.

Nesse sentido, e levando em conta os aspectos acima abordados, nosso trabalho se propõe a realizar a análise de dois exemplares de SDs, pertencentes a um contexto escolar e *corpus* específicos: o material didático de ensino de LP da rede escolar SESI-SP, referente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Temos como **objetivo principal** investigar a (in)coerência entre a configuração destas SDs e os objetivos didáticos para elas definidos no material prescritivo que as acompanha, no *livro do professor*. Em um segundo plano, intentamos também avaliar a própria aplicação do método que utilizamos para a análise, verificando sua adequação, bem como suas limitações.

A escolha desse material como corpus de análise se deu por alguns motivos, quais sejam:

- a) Como professor da rede SESI-SP, nos anos de 2011 e 2012 tive a oportunidade de trabalhar em sala de aula com estas SDs, estando assim diretamente inserido em seu contexto de utilização. Desse modo, o objeto de

investigação não seria observado apenas a partir de um “olhar de fora”, mas sobretudo pelas lentes de um pesquisador-professor que previamente utilizou as SDs enquanto instrumento didático, tendo assim a oportunidade de realizar uma análise mais coerente com a realidade escolar;

b) O material analisado é de ampla distribuição e uso, sendo utilizado nas diversas escolas da rede SESI-SP distribuídas pelo Estado de São Paulo e em algumas redes municipais de ensino conveniadas;

c) as SD estavam acompanhadas de uma quantidade satisfatória de material prescritivo (no *livro do professor*), sendo então possível identificar elementos comparativos e explicativos, que pudessem ser utilizados na análise;

d) Além da experiência com o 6º ano do EF na rede SESI-SP, eu já havia trabalhado com alunos desta fase em outras instituições de ensino, utilizando, inclusive, materiais didáticos vinculados a diferentes metodologias. Essas experiências anteriores poderiam então agregar outros elementos e perspectivas à análise;

e) Tanto a metodologia utilizada no material didático que selecionamos (o esquema genebrino de SD), quanto os pressupostos teórico-didáticos que orientaram sua composição, estavam baseados direta e indiretamente (via PCNs) nos pressupostos da orientação teórica a que nos filiamos (o ISD)<sup>5</sup>, podendo assim haver uma maior coerência na análise.

Especificamente em relação à escolha das duas SDs, selecionadas entre as oito que compõem o *livro do aluno* de 6º ano, foi tomado como critério a avaliação que eu, como professor (baseado inclusive nos comentários dos alunos a respeito do material), fiz do aproveitamento de sua aplicação em aula. Enquanto a SD intitulada “De... para” (SD-1, doravante) foi a que produziu melhores resultados durante e ao final de sua utilização, a SD “O humor do cotidiano” (SD-2, a partir de agora) foi aquela em que mais se verificou problemas na execução das atividades, sendo que ao final dela os alunos não foram capazes de produzir satisfatoriamente textos do gênero focalizado, ou mesmo reconhecer suas características adequadamente. A essa grande disparidade na performance e nos resultados das

---

<sup>5</sup> Afiramos isso com base em SESI-SP (2012).

duas SDs atribuímos uma explicação inicial que nos serviu de hipótese: a configuração da SD-1 estaria adequada aos objetivos didáticos assim como lhe foram estipulados pela rede escolar e apresentados no *livro do professor*, enquanto, de modo contrário, a SD-2 apresentaria incoerências em relação aos objetivos para ela definidos.

A fim de verificar a validade dessa hipótese, e realizar uma análise teórica e metodologicamente fundamentada, recorreremos ao *instrumento de avaliação de material didático baseado nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*, apresentado por Machado (2001). A escolha desse instrumento/método se deu, primeiramente, por que ele foi especialmente desenvolvido para a análise de objetos como aquele que selecionamos para nosso *corpus*, ou seja, SDs para o ensino-aprendizagem de/a partir de gêneros de texto, e, em segundo lugar, em razão de ele estar amparado no quadro teórico-metodológico a que nos vinculamos, o ISD. Este instrumento, em linhas gerais, baseia-se em uma metodologia de análise e identificação das *capacidades de linguagem* que estão implicadas nas atividades que compõem uma dada SD, e de posterior avaliação da distribuição dessas capacidades, de modo a se interpretar as ocorrências. Ao recorrermos a esse método, buscávamos “unidades de análise” – as *capacidades de linguagem* implicadas – que pudessem ser utilizadas tanto no exame das atividades das SDs, quanto na avaliação das prescrições que apresentam os objetivos didáticos, permitindo assim que contrastássemos os dados levantados.

Alguns trabalhos têm aplicado essa metodologia de análise de SDs<sup>6</sup> em função de seus objetivos de pesquisa, no entanto, consideramos que em relação a elas nossa pesquisa traz pelo menos duas inovações, que ao final da análise, buscaremos discutir e avaliar. A primeira delas é que tomamos como objeto de análise não apenas as SDs, mas também as prescrições que a acompanham no *livro do professor*. Com isso queremos realizar uma avaliação de materiais didáticos que leve em conta também os objetivos de ensino-aprendizagem e os princípios teórico-pedagógicos que nortearam sua produção, de forma a nos aproximarmos de uma apreciação mais coerente, que não se baseie em critérios e pressupostos estranhos à confecção do material. A segunda consiste na adaptação do

---

<sup>6</sup> Cf. item 3.2.

instrumento de análise, que, empregando na proposta inicial (MACHADO, 2001) apenas as três categorias de *capacidades de linguagem*, passou na nossa atualização do método a contar com onze categorias de *operações de linguagem*, cujas definições fomos buscar sobretudo na teoria de Bronckart (1999).

Assim, considerando um contexto mais amplo, um trabalho como o que apresentamos se justifica por buscar trazer subsídios ao campo educacional, em especial no que se refere aos critérios para produção e avaliação de materiais didáticos que tenham como propósito o desenvolvimento da linguagem a partir do trabalho sistematizado com gêneros de texto. Além disso, acreditamos que poderemos oferecer, mesmo que indiretamente, elementos que, de algum modo, possam ser úteis à prática docente. Considerando os níveis de referência em que os trabalhos do ISD têm se desenvolvido (cf. item 1.2.), podemos afirmar, então, que nossa pesquisa se enquadra no nível das *mediações formativas*.

Como afirmou Machado,

[...] indispensáveis se fazermos pesquisas que nos levem a uma melhor compreensão do que é o trabalho real do professor (cf. MACHADO, 2004). Isso implica analisar não só o que é efetivamente realizado, mas também as diferentes injunções externas, os artefatos materiais e simbólicos que são disponibilizados ou não para o cumprimento das prescrições oficiais [...] (MACHADO, 2007, p.31)

Recursos como as SDs são componentes inerentes ao trabalho do professor e, para sua efetiva utilização e proveito no processo pedagógico, é necessário que ele possa entender o seu funcionamento e os parâmetros que fundamentaram sua elaboração. Tendo em mãos esses conhecimentos, o professor terá melhores condições de tomar uma atitude avaliativa e crítica em relação a esse material, de modo a verificar *em que medida* e *de que maneira* ele possibilita a consecução dos objetivos didáticos que orientam a prática pedagógica.

Quanto às ações que o pesquisador da área de linguagens pode desempenhar na atividade educacional, Machado (2007) teceu importantes considerações, que nos servem de referência. Apoiando-se em Bronckart e nos postulados da Didática de Língua Francesa, a autora distingue três níveis encaixados em que essa atividade se desenvolve, os quais podem ser visualizados no esquema abaixo:

Figura 1 - Os três níveis da atividade educacional



Fonte: Machado (2007, p.26)

Essa distinção permite uma compreensão mais precisa das questões educacionais, já que proporciona uma abordagem que leva em consideração os múltiplos agentes e condicionamentos envolvidos no processo pedagógico. Cada um destes três níveis pode ser assim descrito:

- 1) Nível do *sistema educacional*: compreende as instituições superiores em que são formuladas as diretrizes gerais que orientam a sociedade. Podemos citar, no contexto brasileiro, o Ministério da Educação, seus conselhos e secretarias, responsáveis por publicar e regular a aplicação de documentos como as DCN e os PCN, os editais do PNLD, entre outros.
- 2) Nível do *sistema de ensino*: engloba as instituições de ensino voltadas à concretização dos objetivos e diretrizes definidos pelo sistema educacional. Compreende basicamente as escolas e os diversos mecanismos envolvidos em sua organização. Esse nível abrange também as redes que essas escolas integram, como por exemplo as redes de ensino municipais, estaduais, particulares, etc.
- 3) Nível do *sistema didático*: abrange os ambientes em que a prática pedagógica ocorre de maneira mais concreta, como por exemplo a sala de aula presencial, os ambientes virtuais de aprendizagem e outros em possam ocorrer interações com finalidades de ensino-aprendizagem (biblioteca,

quadra, sala de jogos, etc.). É nesse nível em que se desenvolve o trabalho do professor, representado por Machado (2007) da seguinte maneira:

Figura 2 - A atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2007, p.27)

Tendo em mente essas distinções, consideramos que trabalhos voltados para a análise de materiais didáticos, e dos textos que contenham orientações e prescrições para sua aplicação, podem incidir nos três níveis da atividade educacional, já que possibilitam reflexões que podem influenciar a reformulação

- das diretrizes de ensino de língua materna e dos critérios de avaliação de livros didáticos (nível do sistema educacional);
- dos critérios de seleção e/ou produção dos livros e demais materiais didáticos a serem aplicados nas redes/escolas, com base nos objetivos da proposta pedagógica e do currículo (nível do sistema de ensino);
- da prática docente, visto que os professores passam a contar com meios de avaliar o material posto a sua disposição, podendo com isso realizar as escolhas e adaptações necessárias, de acordo com os objetivos de aprendizagem que assumem para seu trabalho (nível do sistema didático).

Na verdade, a busca por atuar nos diferentes níveis da atividade educacional tem sido uma preocupação de quase todas as pesquisas brasileiras vinculadas ao ISD, o que foi exemplificado por Machado (2007), ao dizer que

Em relação à produção de conhecimentos científicos que sirvam para os processos de transposição didática, temos desenvolvido pesquisas para o esclarecimento da noção de gêneros, para a

análise de gêneros a serem ensinados, para a construção de “modelos” e materiais didáticos adequados para seu ensino e para a **construção de instrumentos para avaliação de materiais, de experiências didáticas e das capacidades de linguagem dos alunos**. (MACHADO, 2007, p.31, grifo nosso)

Em texto anterior (MACHADO, 2005), a autora havia reconhecido que essas pesquisas mantinham esse traço comum, ou seja, "a perspectiva de intervenção na educação, imediata ou prospectivamente". A partir disso, ela as agrupou de acordo com os seguintes tipos de focalização:

- a) foco nas *ferramentas de ensino*;
- b) foco no *aluno*
- c) foco no *professor em formação* ou no *formador de professor*
- d) foco na *interação professor - ferramenta – aluno*
- e) foco na *interação professor em formação - (ferramenta) - formador*.

Para o estudo que apresentamos, evidentemente nossa abordagem refere-se ao tipo "a", isto é, o das pesquisas com foco nas ferramentas de ensino-aprendizagem, no caso, a SD. Apesar disso, acreditamos, com base no esquema do *trabalho do professor* (figura 2, acima), que não é possível analisar a *ferramenta* (instrumento) sem levar em conta aspectos relacionados aos outros elementos do triângulo, o que nos permite afirmar que nosso trabalho não deixa de considerar a *interação professor – ferramenta – aluno* (d).

A organização deste nosso trabalho deu-se na tentativa de atingir os objetivos que para ele projetamos. Na primeira parte foram apresentadas as bases teóricas que orientaram e fundamentaram nossa análise e nossas reflexões. Primeiramente (capítulo 1), fizemos uma exposição geral acerca do ISD, apresentando seu enquadramento, posicionamento e princípios, bem como suas bases teóricas. Em relação a estas, demos destaque aos trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, uma vez que constituem importantes fundamentos para o ensino-aprendizagem de LP no Brasil, servindo, inclusive, de referências aos PCN-LP (BRASIL, 1998) e aos *Referenciais curriculares da rede escolar SESI-SP* (SESI-SP, 2003). Apesar de grande parte desses conceitos introdutórios não ter uma participação direta na análise,

consideramos necessário apresentá-los, não só porque definem o quadro teórico-metodológico em que nos posicionamos, mas também por ser uma forma de esclarecer e divulgar o ISD, que nos parece ainda causar certa estranheza aos pesquisadores brasileiros da Linguística e da Linguística Aplicada.

No segundo capítulo da Fundamentação Teórica procuramos fazer uma explanação a respeito da (re)conceitualização que os *gêneros de texto* receberam no ISD, partindo do campo teórico, mas dedicando-nos principalmente ao seu enquadramento no âmbito da didática, do ensino-aprendizagem de LM. Apresentamos nesse ponto o procedimento SD, assim como concebido pelos autores genebrinos. Aos conceitos que elegemos como unidades de análise, as *operações de linguagem* e as *capacidades de linguagem*, reservamos o terceiro capítulo. Nele incluímos uma breve exposição a respeito dos trabalhos que também se utilizaram destas noções na avaliação de materiais didáticos (item 3.2.), de modo que se possa ter uma referência sobre as pesquisas que, de alguma forma, abriram caminho para a nossa.

Após o capítulo da Metodologia, em que são melhor definidas a abordagem metodológica, o *corpus*, as perguntas de pesquisa e os procedimentos analíticos empregados, inicia-se a parte de Análise. Em sua primeira fase, realizamos o exame das grades de enunciados que apresentam os objetivos didáticos estabelecidos para as SDs e, na segunda, analisamos a configuração destas SDs, considerando sua estrutura e os enunciados das atividades que as compõem, não deixando de levar em conta as “atividades complementares” presentes no *livro do professor*.

Ao final da Análise, realizamos o contraste dos dados levantados em suas duas fases. Os resultados obtidos foram então discutidos, com vistas a avaliarmos não só o material didático que nos serviu de objeto, mas também o próprio método de análise utilizado.

## PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

### 1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

#### 1.1. Apresentação

Pode-se dizer, inicialmente, que o interacionismo sociodiscursivo (ISD) consiste em um constructo teórico-metodológico, inserido no quadro da Psicologia da Linguagem e da Didática, que busca estabelecer as relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano. Contudo, para além dessa inclusão em uma ou mais disciplinas, que tradicionalmente representa uma compartimentalização das ciências humanas, o ISD, no dizer de Jean-Paul Bronckart, seu principal representante e divulgador, pretende ser “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006a).

O ISD vem sendo desenvolvido, desde os anos 1980, por Bronckart e colaboradores, dos quais destacamos principalmente Schneuwly, junto à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Desde então foram publicados diversos trabalhos voltados a divulgar as ideias produzidas e defendidas nessa corrente<sup>7</sup>.

No entanto, é na obra *Activité Langagière, Textes et Discours – pour un Interactionisme Socio-discursif*, publicada originalmente em 1997, que Bronckart<sup>8</sup> (1999) apresenta e sistematiza o quadro teórico-metodológico do ISD. Já no início de seu texto, o autor deixa claro que o trabalho que apresenta é o resultado dos aprofundamentos, análises e discussões feitas a partir da obra coletiva *Le fonctionnement des discours* (de 1985), e que seu objetivo é

[...] integrar o conjunto desses desenvolvimentos e dessas críticas a fim de apresentar um novo quadro teórico, mais completo e mais explícito, que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento.(BRONCKART, 1999, p.12)

<sup>7</sup> Para uma descrição mais detalhada das obras que influenciaram e apresentaram o quadro teórico-metodológico do ISD, confira Bronckart (1999; 2006a) e Bronckart et al. (1996).

<sup>8</sup> Para a elaboração deste trabalho nos utilizamos da louvável tradução dirigida por Ana Rachel Machado, publicada no Brasil em 1999.

Bronckart (1999, p.12-13) afirma que suas proposições teóricas estão inseridas no quadro da Psicologia da Linguagem e que os princípios epistemológicos que orientam seu trabalho pertencem à corrente do Interacionismo Social. Desse enquadramento, segundo ele, decorrem duas implicações:

- a) As unidades linguísticas, independentemente de seu tamanho (sejam menores como os fonemas, ou maiores como os textos), devem ser tomadas como condutas humanas ou propriedades dessas condutas. O ISD procura analisar as condições de aquisição e de funcionamento dessas unidades – entendidas como condutas, visto que a abordagem se inscreve na Psicologia – o que não impede que sejam utilizadas outras descrições e interpretações coerentes, oriundas das ciências da linguagem.
- b) visto que no quadro interacionista-social, as condutas humanas são analisadas como ações situadas, estrutural e funcionalmente determinadas pela socialização, as “condutas verbais” devem ser igualmente entendidas como formas específicas de ação, no caso, como “ações de linguagem”.

Bronckart (1999, p.14) afirma que sua abordagem compreende as ações de linguagem como elementos que se realizam sempre em uma determinada língua natural, vista como um sistema particular, tendo como objetivo “elucidar certos aspectos da problemática complexa das relações entre características gerais das ações de linguagem e características específicas das línguas naturais nas quais essas ações se materializam.” Contudo, deixa claro que a adesão à psicologia interacionista-social leva a que a linguagem seja estudada focalizando-se suas dimensões discursivas e/ou textuais, visto que, segundo ele, os textos e os discursos<sup>9</sup> seriam as “únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas”, sendo as unidades menores, como os morfemas e as frases, apenas “recortes abstratos” do “construto” que é a língua. O autor destaca ainda que é no nível dessas “unidades globais” (os textos e os discursos) que mais

---

<sup>9</sup> Na teoria de Bronckart (1999), o conceito de “discurso” assume uma noção bem particular e deve-se recorrer a sua obra para uma melhor compreensão. Por ora, os discursos podem ser entendidos como “formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (BRONCKART, 1999, p.149).

visivelmente pode ser observada a relação de interdependência existente entre as produções de linguagem e o seu contexto.

## **1.2. Uma vertente do Interacionismo Social**

Bronckart (1999) afirma que a abordagem que apresenta inscreve-se no quadro epistemológico geral do Interacionismo Social, definindo o ISD como uma “versão mais específica desse quadro” (p.15). De acordo com Bronckart (1999, p.21), a expressão “interacionismo social” serviria para designar uma posição epistemológica geral, em que convergem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes teriam em comum o fato de aderirem a uma mesma tese: as configurações das condutas humanas representariam o produto de um “processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (p.21).

Sem negar que algumas configurações do comportamento humano são condicionadas pelo potencial genético e pelas necessidades de sobrevivência próprias da espécie, a abordagem sócio-interacionista dedica sua atenção àquelas condutas consideradas “novas” e “superiores”, como as relacionadas ao pensamento e à consciência, visto que representariam o produto de uma libertação das restrições impostas pelo organismo e pelo meio, uma autonomização da espécie.

Nessa concepção, as condutas humanas não poderiam ser tomadas como meros resultados das configurações neurobiológicas (como pregam o cognitivismo e as neurociências) ou de condicionamentos do meio externo (base behaviorista), mas devem ser analisadas em sua historicidade, entendidas como produtos do processo de socialização. Segundo Bronckart (1999, p.22), a investigação sócio-interacionista se interessa em analisar as condições em que se desenvolveram “formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico”, como também procura analisar profundamente as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e dessas formas de interação semiótica.

Lousada (2010), com base em Bronckart, apresenta um panorama de como os trabalhos vinculados ao ISD desenvolvem sua focalização de acordo com os três níveis de referência do interacionismo social.

No primeiro nível, o dos **pré-construídos**, o ISD busca analisar a organização e o funcionamento dos produtos sócio-históricos, particularmente os languageiros. Desse modo, tendo como pressuposto que a língua e gêneros em que os textos se realizam constituem pré-construídos, pois são produtos/instrumentos das atividades de linguagem realizadas ao longo da sócio-história, buscou-se criar modelos de análise sobre a organização interna e o funcionamento dos textos.

O segundo nível constitui o das **mediações formativas**, em que o interesse voltou-se para os sistemas educativos, que tem como função garantir a apropriação dos pré-construídos pelas novas gerações. Segundo Lousada (2010), o ISD tem desenvolvido trabalhos em didática de línguas, principalmente em três eixos: (a) adaptação e modernização dos programas de ensino de línguas, (b) elaboração de métodos didáticos amparados no programa do ISD, e (c) pesquisas sobre o trabalho do professor.

No nível do **desenvolvimento**, o terceiro deles, os objetivos estão voltados para a compreensão das condições de construção das pessoas. Ao serem apropriados pelos seres humanos, os pré-construídos os transformam, permitindo a construção de conhecimentos e representações, ao mesmo tempo que são também transformados (reformulados e ressignificados).

### **1.3. Bases teóricas**

#### **1.3.1. Bases gerais**

Visto que o ISD insere-se no quadro mais geral do interacionismo social, pode-se dizer que compartilha da mesma base teórica. Segundo Bronckart (1999, p.22-23), o interacionismo social toma de Hegel a preocupação em demonstrar o “caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano”. Por conta da influência de Marx e Engels teríamos, principalmente, a importância dada ao papel dos instrumentos, da linguagem e do

trabalho na construção da consciência. Compatível, inclusive, com algumas proposições neokantianas posteriores, o interacionismo social receberia mais recentemente contribuições da antropologia e da socioantropologia, e, como destaca Bronckart, das abordagens filosóficas de Habermas e Ricoeur.

No que se refere ao estudo dos sistemas semióticos, Bronckart (1999) afirma que o interacionismo toma como base, preferencialmente, as abordagens que integram dimensões psicossociais, em detrimento das correntes ligadas à linguística estrutural, que, segundo ele, devido a seus postulados de base behaviorista ou neonativista, “geralmente se impedem de considerar os  **fatos de linguagem**  como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (p.23, grifo no original). Isso não significa, contudo, que Bronckart negue qualquer influência das abordagens estruturalistas, pois, como ele mesmo esclarece (BRONCKART, 2006a), seus trabalhos de análise do funcionamento e organização de textos e discursos partem, inicialmente, de uma identificação de categorias de unidades e de estruturas, o que é um importante legado da metodologia estruturalista. Já como exemplos das abordagens efetivamente aproveitadas pelo interacionismo, são citadas aquelas que se dedicam às interações verbais e, principalmente, à análise dos gêneros textuais (base bakhtiniana) e das formações sociais (base foucaultiana). Bronckart (1999, p.23) ressalta ainda a contribuição basilar que a análise de Saussure sobre a arbitrariedade do signo traz para a compreensão das relações entre linguagem, língua e pensamento.

Quanto aos processos de construção do psicológico, a autor assinala que os trabalhos de Piaget também oferecem subsídios para o interacionismo, o qual estabelece sobre eles uma releitura crítica, contudo, como destaca bem, é a obra de Vygotsky “o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” (p.24), que se constitui inclusive como a  **principal base do ISD** .

Em relação específica ao ISD, Bronckart (2006a, p.1-7) trata das teorias que constituem sua base teórico-metodológica, distinguindo, de modo a simplificar a questão, dois tipos básicos de influências, as de ordem técnico-linguística e as de ordem epistemológica. Como influências técnico-linguísticas, Bronckart (2006a) destaca os trabalhos de Culioli, Voloshinov, Bakhtin (1992) e Adam, além de citar

muitos outros, dos quais, mesmo que parcialmente e de acordo com seus interesses, o ISD foi buscar subsídios.

No plano epistemológico, a principal influência, como já afirmado, vem de Vygotsky. Em contrapartida, o segundo lugar de importância Bronckart (2006a) atribui à Saussure, já que vai buscar em sua teoria uma forma de validar as teses vygotksyanas sobre a emergência do pensamento consciente por meio da apropriação e interiorização das entidades semióticas. São mencionados ainda outros autores (p.7), de diferentes áreas das ciências humanas (filosofia, sociologia, psicologia, etc.), cujas proposições e análises puderam servir à construção do quadro teórico do ISD.

### **1.3.2. Vygotsky**

#### **1.3.2.1. Posicionamento teórico-metodológico**

A obra do psicólogo bielorusso Lev Semyonovich Vygotsky constitui uma dos principais arcabouços para as discussões e mudanças que vem ocorrendo no campo da Psicologia e da Educação nas últimas décadas. Tendo bebido de fontes como Marx, Engels, Hegel e Spinoza, suas ideias foram responsáveis por constituírem a base do Interacionismo Social.

Bronckart (1999, pp.24-31) nos apresenta uma síntese dos principais posicionamentos teórico-metodológicos que estão na base da abordagem vygotksyana e que servem de substrato para os posicionamentos do ISD. Segundo o autor, Vygotsky defendia que a função da psicologia era descrever e explicar, de modo articulado e unificado, as duas ordens de fenômenos observáveis no ser humano: os fenômenos físicos, decorrentes do fato de o ser humano ser um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e de comportamentos, e os fenômenos psíquicos, visto que o ser humano é um organismo consciente, possuidor de capacidades psíquicas, manifestadas nas ideias, projetos e sentimentos. Para Vygotsky, as correntes psicológicas de sua época (e até mesmo as contemporâneas, como complementa Bronckart) tendiam a não levar a problemática das interações físico-psíquicas em consideração. De modo contrário,

opondo-se ao dualismo cartesiano e baseando-se na epistemologia monista de Spinoza, Vygotsky sustentava que o físico e o psíquico eram propriedades complementares e interdependentes da constituição humana.

Para o psicólogo, a psicologia deveria preocupar-se principalmente em analisar as condições evolutivas e históricas da emergência dos fenômenos psíquicos, especialmente do pensamento consciente. Para isso, conforme explica Bronckart (1999, p.27), Vygotsky sustentava a necessidade de se retomarem os fundamentos das bases hegeliana e marxista, em especial estes dois:

- a) o ser humano, no processo evolutivo, adquiriu capacidades comportamentais particulares, que lhe permitiram, ao mesmo tempo, criar instrumentos mediadores, organizar-se em formações sociais e desenvolver as formas de comunicação.
- b) a condição da emergência das capacidades autorreflexivas ou conscientes, reestruturadoras do funcionamento psicológico, é a reapropriação, no organismo humano, das propriedades instrumentais e discursivas do meio sócio-histórico.

Apesar de sua morte precoce, Vygotsky conseguiu produzir importantes contribuições para a compreensão da formação, histórica e socialmente determinada, do pensamento consciente. Nesse sentido, seus principais trabalhos (VYGOTSKY, 1987, 1988 e 1991) tratam da ontogênese das funções psicológicas superiores, processo estritamente relacionado com as interações sociais e com a apropriação da linguagem, enquanto fenômeno sociocultural.

### **1.3.2.2. Vygotsky e o ISD**

Segundo Bronckart (1999), o ISD não só toma os postulados de Vygotsky como fundamento epistemológico de seu quadro teórico, como também procura continuar o projeto que ele apresentou, mas não completamente concretizou. Nesse sentido, Bronckart (1999, p.28-30) analisa três dificuldades teóricas e metodológicas que se apresentaram no posterior prosseguimento e desenvolvimento do projeto de Vygotsky, para as quais propõe soluções:

1) A partir da crítica a seus contemporâneos, que limitavam suas abordagens a apenas um aspecto humano, Vygotsky apresentou o objetivo de construir um conceito unificador, no qual as dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais, que caracterizariam as condutas humanas, pudessem ser organizadas. Ele próprio não atingiu satisfatoriamente esse objetivo. Posteriormente, seus discípulos, particularmente Léontiev, propuseram “a ação e/ou a atividade como unidades integradoras”, conceitualização que continua, no dizer de Bronckart, ainda parcialmente insatisfatória, visto que subestima, ou mesmo rejeita, as dimensões sociais e verbais da atividade.

2) Vygotsky e seus sucessores não puderam, com clareza, identificar e delimitar, de modo independente, as unidades propriamente sociológicas (da ordem do social) em contraste com as unidades propriamente psicológicas (da ordem do psicológico). Essa definição e distinção seria importante para proceder a uma análise eficaz, evitando confusões e tautologias, e também para eficientemente conceitualizar a articulação que ocorre entre essas unidades. Bronckart, combinando as contribuições de Léontiev e de Habermas, sustenta que “é **atividade** nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)” (p.29-30, grifos do autor).

3) Para Vygotsky, a unidade verbal era a palavra. Bronckart atribui a essa concepção um entrave para a correta compreensão da relação a ser estabelecida entre a linguagem, a atividade social e as ações individuais, e afirma serem os gêneros de texto – gêneros do discurso, na expressão de Bakhtin (1992) – as verdadeiras unidades verbais, visto que se situam no nível de análise relativo à *atividade* e às *ações*.

Podemos dizer então que o ISD busca completar o projeto sócio-interacionista lançado por Vygotsky. O ISD, no dizer de Bronckart, insere-se no quadro de uma psicologia que deve “sair de si mesma” e considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Segundo o autor, essa psicologia interacionista deve:

[...] integrar a dimensão discursiva da linguagem; [...] clarificar as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem) [...], tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o *agir comunicativo*, segundo Habermas), ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas.” (BRONCART, 1999, p.30)

### 1.3.2.3. Conceitos de base para o âmbito didático

As ideias de Vygotsky são de especial importância para nosso trabalho, não só porque constituem a grande base do quadro teórico do ISD, mas também por que influenciaram de modo incalculável as práticas e reflexões pedagógicas dos últimos anos, entre elas as de ensino-aprendizagem de LM. O ensino-aprendizagem com base em gêneros de texto (cf. item 2.2.), no âmbito da vertente didática do ISD, não poderia, deste modo, deixar de se pautar nos pressupostos vygotksyanos. Desse modo, convém apresentarmos abaixo, alguns fundamentos de sua teoria, amplamente difundidos no meio educacional.

#### Interação e desenvolvimento

A partir de uma concepção dialética, Vygotsky e seus seguidores empenharam-se em analisar o comportamento humano como fenômeno histórico e socialmente determinado. Nessa concepção, o ser humano apenas poderia ser entendido enquanto sujeito que se forma na profunda relação com a sociedade na qual está inserido. Ao mesmo tempo em que modifica o contexto social que integra, o homem é também por ele modificado.

Rego (1994) nos apresenta uma clara exposição sobre como a relação entre interação social e desenvolvimento se apresenta na obra de Vygotsky. Segundo a autora, Vygotsky conceituou que as *funções psicológicas superiores* - ou seja, os processos psicológicos de maior complexidade, que nos diferenciam dos outros animais, como a consciência, a fala, etc. – desenvolvem-se por meio da interação

sociocultural, na relação do indivíduo com o meio sociocultural. Assim, as características tipicamente humanas não podem ser entendidas como algo inato, ou mesmo como simples resultados das pressões do ambiente. Elas dependem do desenvolvimento histórico e das formações sociais.

Como conclui Rego (1994, p.60-61),

[...] para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. (REGO, 1994, p.60-61)

#### Aprendizado e desenvolvimento

Vygotsky postula que é na interação social, por meio dos mecanismos de mediação (representados principalmente pelos *instrumentos* e pelos *signos*), que ser humano aprimora suas formas de pensar e agir. Nessa perspectiva, a aprendizagem assume papel central no processo de desenvolvimento humano, visto que se estabelece no convívio sociocultural.

Um novo e reestruturador conceito a respeito da relação entre aprendizado e desenvolvimento foi proposto por Vygotsky (1991, pp.89-103), que se opôs às três grandes concepções vigentes na época: (1) a de aprendizado e desenvolvimento como processos independentes; (2) a que defendia uma completa identidade entre esses dois processos; e (3) a de que o desenvolvimento ocorre sempre em maior proporção que o aprendizado. Rejeitando essas teorias, Vygotsky (1991) apresenta um conceito que, segundo ele, seria de “excepcional importância” para se compreender os processos envolvidos na educação escolar, o de *zona de desenvolvimento proximal*, que sucintamente reproduzimos abaixo.

#### Zona de desenvolvimento proximal

Uma constatação importante apontada por Vygotsky (1991, p.94-95) é a de que o aprendizado não se inicia na escola, mas ocorre desde os primeiros dias de vida da criança, nas relações com os adultos com quem convive. Antes mesmo de chegar à escola, a criança, por exemplo, já possui certo domínio da língua materna, de certas operações matemáticas básicas e mesmo de um considerável conjunto de normas sociais e juízos de valores.

Vygotsky parte do princípio de que para se compreender adequadamente a relação entre desenvolvimento e a capacidade de aprendizado não se deve, como era feito até então, tomar como base apenas o que a criança é capaz de realizar sozinha, autonomamente, mas também aquilo que ela é capaz de realizar com a ajuda de outras pessoas.

O *nível de desenvolvimento real*, assim chamado por Vygotsky (1991), representa o resultado de um ciclo de desenvolvimento completado, em que as “funções já amadureceram” (p.97), podendo a criança solucionar os problemas de modo independente.

Partindo do pressuposto de que o aprendizado ocorre por meio da interação, Vygotsky define ainda o que ele chama de *nível de desenvolvimento potencial*, que representa o novo nível que poderá ser alcançado por meio das aprendizagens realizadas com a ajuda de colaboradores mais experientes.

A essa distância entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que será capaz de realizar após obter ajuda de alguém mais experiente (*nível de desenvolvimento potencial*) é o que recebe o nome de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Segundo Vygotsky,

a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1991, p.98)

Em comparação com as teorias a que Vygotsky se opôs, sua abordagem se define por não entender o aprendizado e o desenvolvimento como processos independentes, ou mesmo coincidentes. Ele estabelece uma unidade, mas não uma

identidade entre os dois processos, sendo que nunca são realizados de modo igual ou paralelamente. Ele deixa bem claro que

[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. (VYGOTSKY, 1991, p.102)

### **1.3.3. Bakhtin**

Como vimos acima, e como afirma o próprio Bronckart (2006a, p.12), uma das grandes novidades trazidas na teorização do ISD foi o novo estatuto conferido aos “gêneros de texto”, que passaram a ser considerados, no plano acional da linguagem, as “verdadeiras unidades verbais” (BRONCKART, 1999, p.30). O autor deixa bem claro que sua conceitualização sobre “gêneros de textos” está ancorada na teoria dos “gêneros do discurso”, apresentada por Bakhtin (1992), sobre a qual estabelece uma releitura.

Como veremos mais adiante, a grande apropriação do conceito de “gêneros” bakhtiniano que o meio acadêmico e educacional se empenharam em realizar está especialmente ligada ao enfoque dado pelo ISD a essa abordagem. De modo a termos subsídios para mais adiante compreendermos o estatuto que o ISD confere aos *gêneros de texto*, tanto no que se refere ao papel que estabelece na configuração das ações de linguagem, quanto na importância de sua consideração no ensino-aprendizagem de expressão oral e escrita, apresentamos abaixo uma breve exposição sobre a conceitualização de Bakhtin que serve de base a esses desenvolvimentos.

#### **1.3.3.1. O Bakhtin “dos gêneros”**

É certo que o conjunto da obra do Mikhail Bakhtin vem, desde sua redescoberta nos anos 1970, despertando cada vez mais interesse em

pesquisadores de diferentes áreas das Ciências Humanas, em especial, da Linguística e da Literatura. Contudo, sua bibliografia é problemática, tanto que já há algum tempo se tem preferido falar em *Círculo de Bakhtin*, ao se tratar, por exemplo, de obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, hoje amplamente atribuída a Valentin Voloshinov, e *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, recentemente traduzido diretamente do russo, tendo a assinatura atribuída a Pavel Medvedev. A polêmica que envolve a autoria dos textos atribuídos a Bakhtin foi reacendida com a recente publicação de *Bakhtin Desmascarado - história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*, em que Bronckart e Bota (2012) questionam, de forma contundente, o senso comum sedimentado no meio acadêmico a respeito da obra bakhtiniana.

Sem negar a grande influência que as ideias apresentadas pelo *Círculo* tiveram na formulação da teoria do ISD, para efeito do que se trata nesse capítulo estaremos considerando como influência direta de Bakhtin apenas os conceitos apresentados no ensaio *Os gêneros do discurso*, que compõe a coletânea *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1992). Apesar de a autoria das ideias apresentadas nesse texto também ter sido recentemente alvo de questionamentos, seguiremos o posicionamento assentado no meio acadêmico, que a atribui a Bakhtin.

### 1.3.3.2. Os gêneros de Bakhtin

Bakhtin (1992) introduz o conceito dos “gêneros do discurso”, apresentando-os como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p. 279), vinculados às diferentes “esferas de utilização da língua”. Segundo ele, como a utilização da língua está estritamente relacionada com as diferentes atividades humanas, os gêneros do discurso tendem a refletir a variedade e a complexidade que são inerentes a elas:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois 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. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os

temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas) [...], o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados) [...]. (BAKHTIN, 1992, p.279-280)

Desse modo, os gêneros do discurso não só estabelecem uma dependência formal com as atividades humanas, mas também, na concepção bakhtiniana, são responsáveis por regular e organizarem os atos de linguagem e a própria interação. Por meio dos gêneros, os interlocutores envolvidos podem estabelecer as regras de intenção e significação que serão responsáveis por orientar o processo de comunicação no qual estão envolvidos. Segundo o autor

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p.302)

A novidade dessa abordagem trazida por Bakhtin não está apenas na constatação da importância dos gêneros do discurso na configuração das interações comunicativas, mas, antes disso, na observação de que todas elas, de algum modo, estão estruturadas a partir de algum gênero. Em todos os nossos atos de linguagem, desde o diálogo mais relaxado, até a produção de um texto formalíssimo, empregamos um gênero de discurso, mesmo que não nos demos conta disso. Esses modelos “relativamente estáveis” de estruturação dos enunciados permeiam nosso cotidiano e nos apropriamos deles na comunicação verbal diária, desde nossas primeiras experiências com a fala, por meio da interação social.

A compreensão desse aspecto interacional, dialógico dos gêneros do discurso constitui uma das principais contribuições de Bakhtin para o quadro teórico em que nos apoiamos. Segundo Bakhtin (1992, p.316-317), os enunciados constituem “elos na cadeia da comunicação verbal”, não sendo indiferentes ou autossuficientes em relação a si mesmos, mas refletindo-se mutuamente. Um enunciado é, no dizer de

Bakhtin, sempre uma resposta, tanto a enunciados anteriores, quanto posteriores. Em um artigo de opinião, por exemplo, o locutor produz seu texto dialogando com outros autores que já trataram sobre o assunto objeto da análise, como também se adianta às possíveis contestações que outros poderiam fazer à exposição de suas ideias. Esse caráter responsivo é extremamente determinante das escolhas linguísticas feitas pelo locutor. Nesse sentido, Bakhtin afirma que

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores [...]: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1992, p.316)

Contudo, ao mesmo tempo em que se constituem como *respostas*, os enunciados são também elaborados em função da *reação-resposta* dos interlocutores a que se destinam. De acordo com Bakhtin, a composição dos enunciados, o que engloba também a seleção do gênero, é profundamente determinada pela representação que se estabelece sobre o destinatário e, conseqüentemente, sobre sua possível resposta:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado (Bakhtin, 1992, p.321).

#### **1.4. Princípios do ISD**

Como vimos acima, o ISD está inserido no quadro do interacionismo social e, por esse motivo, compartilha de suas bases e se orienta nesse modelo, buscando trazer contribuições novas e, ao mesmo, específicas. Atualizando e condensando os

princípios orientadores já expostos no *Manifesto* (BRONCKART et al., 1996), Bronckart (2005, p.233-235) explicita os cinco princípios gerais em que se apoia o ISD, os quais convém resumirmos abaixo:

- a) as ciências humanas/sociais, apesar de se apresentarem fracionadas em várias disciplinas (antropologia, sociologia, psicologia, linguística, etc.), possuem um único objeto: as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- b) o primeiro aspecto a ser levado em conta na análise desse objeto é a sócio-história humana, visto que os pré-construtos (as práticas, conhecimentos e valores legados pelas gerações anteriores) constituem o pano de fundo para os fatos humanos e para o processo de desenvolvimento;
- c) O desenvolvimento humano se efetiva no agir, sendo os conhecimentos produtos desse agir. A partir disso, e sob esse aspecto, defende-se que as ciências ao focalizarem o humano devem intervir para possibilitar a “evolução positiva dos grupos sociais e de seus membros”;
- d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais são “vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano”;
- e) A linguagem desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, visto que constitui uma atividade, uma prática social, entendida não sob o aspecto de “sistema”, mas sob a dimensão do “discurso”. Ela permite que os pré-construtos sejam guardados e transmitidos, como também organiza e regula as ações e as interações humanas.

Bronckart (2005) afirma que os quatro primeiros princípios são comuns ao interacionismo social, sendo o último mais específico da abordagem do ISD, o que, segundo ele, justifica a utilização do adjetivo “discursivo” na denominação da corrente. Desse modo, pode-se visualizar que o foco do ISD está voltado principalmente para a investigação dos efeitos que as práticas de linguagem exercem sobre o desenvolvimento humano. Segundo o autor,

[...] o propósito do ISD não é, em si, propor um novo modelo de análise do discurso. Certamente, efetuamos esse tipo de trabalho (e

isso durante várias décadas), mas apenas enquanto possa nos fornecer o auxílio necessário para abordar nosso questionamento central, que é do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos. (BRONCKART, 2006a, p.4)

É nesse sentido que Bronckart (2006a, p.9) esclarece que o ISD, apesar de focalizar a linguagem, não pode ser considerado uma corrente propriamente linguística, visto que, de acordo com o primeiro princípio apresentado, não haveria uma divisão das ciências humanas em relação ao objeto de análise. Haveria apenas uma “ciência do humano”, para a qual o ISD, agora sim, quer-se como uma corrente. A particularidade desta corrente seria, então, a de conceber a questão da linguagem como central e decisiva para esta ciência. Desenvolvendo essa afirmação, o autor explica que

No prolongamento da tese de fato compartilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos linguísticos estão nos fundamentos da constituição do pensamento consciente humano, [o ISD] visa a demonstrar, mais geralmente, que as *práticas de linguagem situadas* (quer dizer, os *textos-discursos*) são os *instrumentos maiores do desenvolvimento humano*, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006a, p.4, grifos no original)

### 1.5. O ISD no Brasil

Para que seja mais bem entendido o contexto de pesquisa em que se insere nosso trabalho, convém apresentarmos sucintamente o trajeto que as concepções criadas no quadro do ISD, no cantão de Genebra, trilharam em território brasileiro. Para isso, nos apoiaremos basicamente em Machado e Guimarães (2009), que explicitam de forma clara e abrangente o desenvolvimento do ISD no Brasil, destacando as condições que propiciaram sua entrada e aceitação, etapas, autores e desdobramentos.

Partindo do pressuposto de que o contexto sócio-histórico-cultural condiciona, mesmo que parcialmente, as atividades científicas, determinando as escolhas

tomadas pelos grupos de pesquisadores, as autoras oferecem uma retrospectiva dos fatos que, desde a década de 1960 até o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, foram preponderantes para a entrada e expansão do ISD no Brasil. Levando em conta a extensão de nosso trabalho, interessa-nos aqui tratar principalmente do contexto da primeira parte dos anos 1990, momento em que o ISD adentrou o país. Em relação a ele Machado e Guimarães (2009) apresentam a seguinte síntese:

[...] na primeira metade da década de 1990, tínhamos um quadro com as seguintes características: movimento de reconstrução do país; reformas neoliberais em curso; mobilização de pesquisadores para intervenção na escola pública; problemas a serem resolvidos na teoria e na prática sobre o ensino de leitura e produção; difusão maior da teoria vygotskyana sobre ensino-aprendizagem; difusão maior das ideias bakhtinianas sobre a linguagem; desenvolvimento maior da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Em suma, um quadro de intensa transformação e, no campo educacional, especificamente no ensino de línguas, a convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificador e coerente. (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.24)

O primeiro contato com as teses do ISD ocorreu nesse contexto, quando, em 1992, as professoras doutoras Roxane H. Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, pesquisadoras do então Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas<sup>10</sup> (LAEL) da PUC/SP, participaram da *I Conference for Sócio-cultural Research*, em Madri. O evento contou com conferência ministrada pelo Prof. Bronckart, *Action theory and the analysis of action in education*, que, além de apresentar as bases teóricas às duas pesquisadoras, deu origem ao primeiro documento com as ideias do ISD a circular no Brasil<sup>11</sup>.

Segundo Machado e Guimarães (1999), essa conferência apresentou uma possível alternativa para os problemas teóricos e práticos com que se deparava a Linguística Aplicada brasileira, mostrando que

---

<sup>10</sup> Atualmente Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

<sup>11</sup> BRONCKART, J.-P. *Action theory and the analysis of action in education*. European Association for Research on Learning and Instruction. 5th. European Conference, Aix-en-Provence, 1993. Documento de trabalho.

com a integração das ideias vygotskianas e de aportes da linguística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas. (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.25)

Na sequência, iniciaram-se contatos entre pesquisadores do LAEL – PUC/SP e pesquisadores da Universidade de Genebra, a partir do que foi criado, em 1994, um Acordo Interinstitucional entre as duas universidades. Fruto desse acordo, em 1995 foi defendida a tese de doutorado da Profa. Anna Rachel Machado (publicada na forma de livro em 1998), sob a orientação de Bronckart, sendo o primeiro trabalho brasileiro a adotar os pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

A partir de então se ampliaram as influências dos trabalhos dos pesquisadores de Genebra. Talvez a principal delas, visto a grande abrangência, deu-se sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como apontam, e corrigem<sup>12</sup>, Machado e Guimarães (1999), nos PCN de primeiro e segundo ciclos (BRASIL, 1997) constam referências a textos de Bronckart et al.<sup>13</sup> e de Schneuwly<sup>14</sup>, do mesmo modo que nos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998), juntamente com as duas referências acima, são também citados trabalhos não publicados de Bronckart e de Schneuwly, assim como de Dolz e colaboradores. Além desses trabalhos de autores genebrinos, é citada a tese de doutorado de Machado e alguns artigos de Rojo, que, apesar de não se ligar explicitamente ao ISD, comungava de muitas de suas concepções.

Quanto ao ensino de língua materna, pode-se afirmar que os trabalhos desses autores constituíram uma das principais bases teóricas e didáticas mais dos PCN, principalmente em relação à proposta de se tomar os gêneros de textos como foco. Como apontam Machado e Guimarães (2009, pp.27-28), embora a proposta do ensino de língua materna pautado nos gêneros de texto seja proveniente dos trabalhos de cunho didático de Schneuwly e de Dolz, e da teorização de Bronckart e colaboradores, apenas Bakhtin é citado como “fonte inspiradora”, o que levou a algumas incoerências e incompreensões. De fato, como já vimos, o ISD se apropria do conceito de “gêneros do discurso” de Bakhtin (1992), mas não sem reconfigurá-lo

<sup>12</sup> Ao analisarem as referências bibliográficas, as autoras verificaram diversas incorreções, quanto a datas e autoria, como também omissão de referência aos tradutores.

<sup>13</sup> *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une method d'analyse.*

<sup>14</sup> *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques*

dentro de seu quadro teórico, especialmente em se tratando de sua aplicação com objetivos didáticos, já que não era essa a natureza da abordagem bakhtiniana.

De qualquer modo, a publicação e implementação destes documentos prescritores governamentais causou mudanças de direcionamento não apenas na prática escolar, mas também no campo científico. A partir de então aumentaram substancialmente as pesquisas sobre os “gêneros”<sup>15</sup>, buscando analisá-los a partir de um ponto de vista teórico e/ou didático. Pode-se então afirmar, com base em Machado e Guimarães (2009), que os PCN, mesmo sem devidamente reconhecer a influência que receberam das ideias do ISD, foram responsáveis por impulsionar sua divulgação no Brasil.

[...] podemos dizer que a difusão mais ampla das ideias do ISD na linguística brasileira, sobretudo na aplicada, esteve diretamente relacionada à sua influência sobre a produção dos PCN e, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, em um momento em que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com uma junção coerente de pressupostos da psicologia a pressupostos das teorias linguísticas de texto ou do discurso e, mais particularmente, da teoria bakhtiniana. (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.29)

Ao lado do maior interesse pelas ideias do ISD, ocasionado por objetivos de intervenção didática, houve um aumento das visitas de pesquisadores genebrinos ao Brasil, ministrando cursos e participando de eventos, assim como cresceu a quantidade de traduções de suas obras, como também de publicações de trabalhos de pesquisadores brasileiros vinculados a essa corrente.

Desenvolvidas inicialmente no LAEL da PUC/SP, as pesquisas brasileiras filiadas ao ISD vêm continuamente se estendendo a outros centros de graduação e de pós-graduação. Machado e Guimarães (2009, p.31-33) afirmam que essa extensão deve-se principalmente a três fatores:

- a) crescente divulgação dos trabalhos de pesquisadores genebrinos por meio de traduções para o português, como, por exemplo, Bronckart et al. (1996), Bronckart (1999), Schneuwly et al. (2004), Dolz e Ollagnier (2004) e outros.

---

<sup>15</sup> Para dados estatísticos que comprovam esse aumento, confira Silva (2007) e Machado e Guimarães (2009, p.26).

- b) realização de estudos em Genebra por pesquisadores da PUC/SP e de outras instituições brasileiras. Eventualmente também se realizaram estudos, sob a direção de pesquisadores filiados ao ISD, em outros centros internacionais, como na Universidade Nova de Lisboa.
- c) aumento dos programas de pós-graduação com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, que passaram a contar com pesquisadores adeptos do ISD.

Como demonstram e exemplificam as autoras, os pesquisadores vinculados a essa corrente teórica tem se estabelecido em centros universitários de todo o país, o que tornou necessário a criação de um grupo de pesquisa que, institucionalmente constituído, pudesse agregar esses estudiosos e promover discussões e trabalhos conjuntos. Nesse propósito, foi criado em 2004, durante o XIV Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (INPLA), na PUC/SP, o grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-CNPq), principal responsável pelo desenvolvimento e difusão das ideias do ISD no Brasil.

A partir de então foram promovidos sucessivos encontros anuais, a fim de se apresentarem e discutirem os trabalhos realizados nas diferentes frentes de pesquisa. Destaque para o INPLA que continuou a ocorrer anualmente e, em especial, para o Encontro Internacional do ISD, cuja primeira edição ocorreu em 2006, no Brasil, e que em 2013 terá seu quarto encontro, a ser sediado em Genebra. Além das diversas publicações realizadas por conta desses eventos, os pesquisadores do ALTER-CNPq têm publicado os resultados de suas pesquisas em diversos cadernos e anais de encontros não diretamente relacionados com o ISD, em revistas da área de letras e educação, como também na forma de capítulos de livros, muitos deles tomados como referência nos meios acadêmico e pedagógico.

Quanto ao desenvolvimento das pesquisas brasileiras no quadro do ISD, Machado e Guimarães (2009, p.35) defendem que elas não podem ser vistas como simples aplicação dos princípios teórico-metodológicos e dos procedimentos didáticos apresentados pelos pesquisadores de Genebra. Segundo as autoras, os trabalhos brasileiros contrariamente

[...] aprofundam esses princípios e renovam esses procedimentos, de modo criativo, de acordo com as diferentes situações de pesquisa enfrentadas, abrindo, assim, espaços para sua transformação e desenvolvimento, assim como para a criação de novos procedimentos. (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.35)

Nesse sentido, elas descrevem algumas frentes de trabalho nas quais as pesquisas brasileiras promoveram uma extensão dos procedimentos teórico-metodológicos do ISD:

- 1) extensão dos conceitos, princípios e procedimentos para a construção de sequências didáticas, inicialmente concebidas para o ensino fundamental, a todos os níveis de ensino (desde as séries iniciais até a pós-graduação);
- 2) aplicação dos procedimentos não apenas no ensino de língua materna, mas também no ensino de línguas estrangeiras e segunda língua, como também em outras disciplinas escolares;
- 3) emprego das noções de *capacidades* e *operações* no estabelecimento de critérios para avaliação de materiais didáticos e de produções de alunos;

Continuando a exemplificação, as autoras apresentam alguns focos para os quais as pesquisas brasileiras têm se voltado, podendo ser destacados os seguintes:

- 4) desenvolvimento das capacidades de leitura, demonstrando como o modelo de Bronckart (1999) pode ser utilizado na identificação de problemas de compreensão e na construção de materiais e procedimentos didáticos;
- 5) questão do letramento/alfabetização escolar inicial;
- 6) formação inicial e continuada de professores, a partir da construção conjunta de sequências didáticas;
- 7) relações entre linguagem e trabalho docente, a partir da identificação do *agir representado* em diferentes tipos de texto que permeiam a atividade do professor (textos prescritivos, manuais, relatórios de trabalho, etc.);

Finalmente, pode-se afirmar que as pesquisas brasileiras vinculadas ao ISD, apesar de firmemente apoiadas nos pressupostos dos autores genebrinos, têm trilhado caminhos próprios, não se prendendo às produções do Grupo de Genebra.

Buscando, de modo coerente, subsídios em trabalhos pertencentes a diferentes correntes dos estudos da linguagem, elas muito têm contribuído para ampliar e enriquecer o quadro teórico do ISD.

## 1.6. Algumas definições necessárias

### 1.6.1. Atividade e ação

Conforme pontua Machado (2005), para compreendermos adequadamente o quadro teórico mais geral do ISD é necessário tomar ciência da distinção que nele se estabelece entre os conceitos de *atividade* e *ação*.

Segundo Bronckart (1999, p.31; 2005, p.236-237), a noção de geral de **atividade**, inspirada em Léontiev, representa as “organizações funcionais de comportamentos” dos organismos vivos, por meio das quais eles interagem com o meio ambiente. Na maioria das espécies animais, essas atividades ocorrem geralmente em função da sobrevivência (por exemplo, atividades relacionadas à nutrição, à reprodução, à fuga, etc) e são predominantemente coletivas. Na espécie humana, de modo particular, essas atividades são marcadas por extrema diversidade e complexidade, assumindo um caráter estritamente social, não só porque envolvem uma coletividade, mas por estarem profundamente fundamentadas em processos de negociação, de representação e no uso de instrumentos mediadores, sendo a linguagem o principal deles.

A **ação**, na conceitualização de Bronckart (1999, p.38), que se apoiou em conceitos de Weber, Habermas e Ricoeur, consiste em uma parcela da *atividade*, parcela esta que pode ser atribuída a um ser humano particular. Diferentemente da *atividade*, que pertenceria a uma dimensão sociológica e histórica, a ação seria tomada na dimensão psicológica, já que estaria no âmbito do psíquico-comportamental. Para o autor, a ação teria um duplo estatuto, pois, de um ponto de vista externo, consistiria na porção da atividade social imputada a um determinado ser humano e, de um ponto de vista interno a esse indivíduo, englobaria o conjunto das representações que ele construiu a respeito de sua própria participação na atividade. Essas representações seriam responsáveis por tornar o indivíduo

consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, ou seja, torná-lo um *agente*. Desse modo, um fenômeno, ou um encadeamento deles, envolvendo um indivíduo determinado apenas pode ser considerado uma *ação* quando estiver inserido no quadro de uma atividade social e estiverem sendo consideradas as propriedades psíquicas e comportamentais (motivação, intenção, responsabilidade, etc.) desse indivíduo.

### **1.6.2. Atividade de linguagem e ação de linguagem**

Refletindo sobre as funções primárias que a linguagem assumia nas atividades sociais, Bronckart (1999, p.32-33; BRONCKART et al., 1996, p.69) defende que seu uso inicial estava relacionado com as necessidades de negociação e de designação, decorrentes das interações que os seres humanos mantinham com o meio e entre si. Desse modo, as atividades sociais passaram a estar indissoluvelmente ligadas ao uso dos signos. A utilização dos signos passaria então a reestruturar as representações dos indivíduos, permitindo inclusive que pudessem ser compartilhadas (parcialmente comungadas) e comunicadas (transmitidas). Assim, os signos, enquanto formas “negociadas”, veiculariam as representações coletivas, que se estruturariam nas configurações de conhecimentos chamadas de “mundos representados”, definição atribuída a Habermas. Desse modo,

A atividade é o contexto por meio do qual todos os organismos têm acesso ao ambiente, mantendo marcas psicológicas ou representações. Na humanidade, como a atividade prática é mediada por signos linguísticos, o contexto não é estabelecido pelo ambiente em si, mas por uma série de formas de semiotização que emanam do ambiente, ou seja, por mundos representados ou configurações de “representações sociais”. E é, portanto, a apropriação desses mundos socialmente representados por organismos humanos que geram as “representações individuais”. (BRONCKART et al., 1996, p.69)

De acordo com Bronckart (1999, p.35), essa semiotização das relações com o meio, ao mesmo tempo que transforma as representações, introduz uma distância na relação entre os indivíduos e o meio, visto que este deixa de ser o único controle das representações. Essa distância passa a ser responsável pela “autonomização

das próprias produções semióticas”, que passam a se organizar em uma atividade particular, que permanece, porém, em interdependência com as outras atividades. Essa atividade particular é, propriamente, uma **atividade de linguagem**, que se organiza e manifesta em textos (orais ou escritos).

De modo análogo ao exposto no tópico anterior, a **ação de linguagem** corresponde, sob um enfoque psicológico, a um recorte da atividade de linguagem, “imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o texto singular” (BRONCKART, 1999, p.39). Do mesmo modo que as ações em geral são configuradas pela avaliação realizada pelos integrantes da comunidade e pelo próprio agente, as ações de linguagem também sofrem os efeitos dessa avaliação: os falantes criam representações sobre as intenções, motivações e responsabilidades do dizer alheio, como também do próprio dizer. É, então, por ter um caráter intrínseca e concomitantemente psicológico e linguageiro que a ação de linguagem é privilegiada pelo ISD como unidade de análise.

### 1.6.3. Texto e enunciado

Segundo Bronckart (1999) os *textos* são os produtos concretos, empíricos, das *ações de linguagem*, e referem-se a *toda e qualquer produção de linguagem situada*, tanto oral, quanto escrita. Segundo o autor,

a noção de texto designa toda **unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário [...]. Os textos são produtos da atividade humana e, como tais [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes **espécies de textos**. (Bronckart, 1999, p.71-72, grifos do autor)

A essas “espécies de texto”, o autor atribui o conceito de *gêneros de textos*, retomando parcialmente a nomenclatura presente no texto de Bakhtin (1992). Já o termo *enunciado* serviria, no ISD, para designar unidades internas ao *texto*, especificamente, *segmentos de produções verbais do nível da frase*.

## 2. OS GÊNEROS DE TEXTO NA ABORDAGEM DO ISD

### 2.1. Gêneros de textos

Segundo Bronckart (1999, p.46-47), quando um agente se envolve em uma ação de linguagem ele mobiliza um conjunto de conhecimentos e representações pessoais, apropriados ao longo de seu desenvolvimento na interação social, que servirão de controle para o processo de semiotização. Dentre esses conhecimentos, que se referem a vários elementos do contexto, encontramos aqueles relacionados ao funcionamento da língua e, em especial, aos gêneros de textos em uso. Assim, de acordo com Bronckart (2006a, p.13; 2006b, p.143), os gêneros mobilizados nas ações de linguagem são “produtos de configurações de escolhas”, feitas a partir de possibilidades momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso. Essas escolhas levam em consideração e integram um conjunto de conhecimentos sobre as situações sociais de linguagem em que atuamos e sobre os gêneros possíveis de ser utilizados, que devem ser adequados a essas situações.

Partindo da conceitualização de Bakhtin (1992) sobre os gêneros, Bronckart (1999) relaciona a diversidade de atividades humanas com a variedade de gêneros de texto, apoiando-se na inegável interdependência existente entre eles. Com o mesmo objetivo, o autor utiliza-se do conceito de “formações discursivas” de Foucault, explicando que nas múltiplas formações sociais que constituem uma comunidade verbal são elaboradas modalidades particulares de funcionamento da língua (as formações discursivas), nas quais se manifestam diferentes gêneros de textos.

Tratando da questão dos gêneros no conjunto da produção do ISD, Machado (2005) identifica duas condições simultâneas a eles atribuídos: de produtos das atividades e de instrumentos para a ação de linguagem. No que se refere à condição de *produtos*, a autora explica que

No decorrer da história, no quadro das atividades sociais, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de forma mais ou menos forte, constituem os gêneros de textos. A diferenciação das esferas de atividade teria levado - e leva - a uma constante diferenciação dos gêneros de

textos próprios de cada uma dessas esferas. (MACHADO, 2005, p.250)

Na outra condição, os gêneros de textos seriam equivalentes àqueles instrumentos produzidos nas diversas atividades sociais para intervir na realidade física, pertencendo, porém, a outro âmbito, ao da linguagem. Nessa concepção, retomam-se as noções de "instrumento" da epistemologia materialista e de "instrumento psicológico" da abordagem vygotskyana, para propor que, analogamente às ferramentas materiais, o gênero constituiria um "instrumento semiótico complexo" (SCHNEUWLY, 2004, p.27), que cumpre a função de concretizar uma determinada ação de linguagem, determinando sua configuração, ao mesmo tempo que por ela é (re)configurado.

Constituindo-se em construtos históricos, ou *pré-construtos* humanos, conforme conceitua Bronckart (2005), os gêneros são produtos sócio-históricos que preexistem às nossas ações de linguagem e dos quais nos servimos necessariamente para realizá-las.

Como pontua Machado (2005), o ISD não toma os gêneros de textos em si como objetos de análise, buscando defini-los e classificá-los, mas preocupa-se essencialmente em entender o papel que exercem nas ações de linguagem (BRONCKART, 1999 e 2006b) e, além disso, no desenvolvimento das funções superiores, sendo que, nesse último aspecto, Schneuwly é um dos principais colaboradores.

## **2.2. Gêneros de textos e ensino-aprendizagem**

Partindo de um posicionamento de base vygotskyana, voltado para a compreensão da relação entre a linguagem e o desenvolvimento psicossocial, parte dos colabores do ISD orientou suas pesquisas para a aplicação dos novos conceitos sobre gêneros de textos ao contexto do ensino-aprendizagem. Essa linha "mais didática"<sup>16</sup> do ISD, representada principalmente por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, dedicou-se a compreender o lugar e o papel dos gêneros de textos no

---

<sup>16</sup> Na verdade, a diferenciação entre uma linha "mais psicológica" e outra "mais didática" serve apenas para ilustrar as frentes de trabalho do ISD. Machado (2005) defende que não há uma divisão estanque dentro do ISD, visto que se quer uma ciência integradora.

desenvolvimento humano, tomando o ambiente escolar como foco, já que se configura socialmente como locus privilegiado dos processos formativos.

Entre os trabalhos mais importantes, podemos citar Dolz e Schneuwly (1998) e alguns outros que, publicados inicialmente na Suíça, foram traduzidos e organizados em Schneuwly et al. (2004), edição brasileira que serviu e serve de referência para muitos trabalhos no campo da linguística aplicada e do ensino de língua materna (inclusive o nosso).

### 2.2.1. Gênero como instrumento

Em Schneuwly (2004), encontramos um importante conceito para se compreender a importância de um processo formativo baseado em gêneros. Tomando como base o pressuposto vygotskyano que interpreta a linguagem como um “instrumento psicológico” e apoiando-se na noção bakhtiniana de “gêneros secundários” (BAKHTIN, 1992), Schneuwly (2004) desenvolve a tese de que “o gênero é um instrumento” (p.23).

Para isso, ele se posiciona na perspectiva do interacionismo social, no qual a atividade humana é necessariamente concebida como tripolar: o **indivíduo** (primeiro polo) ao agir sobre um **objeto ou ação** (segundo polo) utiliza-se de **instrumentos** (terceiro polo), que são construtos socialmente elaborados, produzidos pelas gerações anteriores. A forma da atividade está ligada ao uso que se faz do instrumento e, conseqüentemente, toda modificação no instrumento ocasiona mudanças na forma da atividade, o que leva o autor a afirmar que

[...] o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (SCHNEUWLY, 2004, p.24)

Para completar a construção de sua tese, o autor toma como base a redefinição do conceito de “instrumento” feita por Rabardel, principalmente no que se refere a sua dupla face: o instrumento engloba, ao mesmo tempo, o *artefato material ou simbólico* e os *esquemas de sua utilização*. Enquanto a primeira face, a

do artefato, representa o produto fora do sujeito que é responsável por materializar as operações que tornam possíveis a utilização do instrumento, a segunda, a dos esquemas de utilização, permite definir as classes de ações possíveis, guiando e controlando o seu desenvolvimento, e construir conhecimentos/representações sobre a realidade.

O esquema abaixo, proposto por Schneuwly (2004, p.25), ilustra as relações acima apresentadas:

Figura 3 - Tripolaridade do instrumento



Fonte: Schneuwly (2004, p.25)

Em relação aos gêneros de texto, no quadro das atividades de linguagem, o autor estabelece, então, uma clara analogia, conferindo a eles, a partir do esquema proposto, a sua devida condição:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um **instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo**, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2004, p.26-27) [grifo nosso]

Ampliando o conceito bakhtiniano de gênero, o autor procura superar a visão de uma possível “relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero”, e destaca a importância dos *esquemas de utilização*, ou seja, os mecanismos que permitem a adaptação do gênero à situação concreta. Eles se referem à articulação

do gênero ao contexto da ação discursiva (destinatário, conteúdo, finalidade, etc.) e às diferentes operações necessárias para a produção de texto, “cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global” (SCHNEUWLY, 2004, p.28). Se, de um lado, os gêneros se articulam às ações de linguagem, do outro, pode-se dizer que eles também as prefiguram, visto que a maneira como as concebemos depende dos gêneros (instrumentos) que temos à nossa disposição.

Ampliando esse conceito, o autor propõe ainda uma metáfora para a definição de gênero, afirmando que ele deve ser considerado um “megainstrumento”, já que consistiria em “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (op.cit, p.28). A partir dessa comparação, pode-se entender o gênero como um conjunto articulado de instrumentos, por isso um *megainstrumento*. E, em um nível maior, ele também compõe o complexo sistema de megainstrumentos que viabiliza as diversas atividades sociais.

### **2.2.2. O papel dos gêneros nas situações de ensino-aprendizagem**

Do ponto de vista da aprendizagem, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que o gênero constitui um “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”, através do qual “as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Segundo eles, ao mesmo tempo que esse *megainstrumento* serve de suporte das atividades de comunicação, funciona também como referência para os aprendizes. Trata-se de um modelo comum, que predefine parâmetros e expectativas para a prática de linguagem.

Os autores fazem uma interessante observação (p.75-76) a respeito da posição que os gêneros ocupam no espaço escolar: sempre se trabalhou com eles, visto que todas as formas de comunicação, inclusive aquelas centradas na aprendizagem, realizam-se por seu intermédio. Contudo, a particularidade que marca a situação escolar é o desdobramento em que, de **instrumentos de comunicação**, os gêneros passam a ser também **objetos de ensino-**

**aprendizagem.** Em seguida, partindo de uma análise crítica das maneiras mais comuns como os gêneros foram tomados nas práticas escolares, Schneuwly e Dolz (2004, p.80) apontam um novo e necessário desdobramento: de objeto, os gêneros passariam a ser também **instrumentos para o desenvolvimento da linguagem.**

Segundo eles, essa nova abordagem implica que, na prática escolar, dois aspectos importantes sejam considerados:

a) a escolha de determinado gênero para ser trabalhado na escola deve ser o resultado de uma decisão pautada em objetivos precisos de aprendizagem, que são basicamente dois: (1) aprender a dominar o gênero, para melhor conhecê-lo e produzi-lo, dentro e fora da escola e (2) desenvolver capacidades que não se limitam ao gênero aprendido, mas podem ser transferidas a outros gêneros, ou seja, aplicadas em outras práticas de linguagem. Para alcançar esses objetivos, será necessária uma adaptação, pelo menos parcial, do gênero, como, por exemplo, sua simplificação, ênfase em algumas de suas dimensões, etc.

b) o fato de o gênero aplicado na escola estar sendo utilizado em um lugar social diferente daquele em que ocorria originalmente já implica necessariamente uma transformação. Mesmo permanecendo instrumento de comunicação, o gênero passa a ser entendido inevitavelmente como objeto de aprendizagem. O desafio, então, passa a ser o de permitir aos alunos colocarem-se em situações de comunicação o mais próximas possível daquelas em que são naturalmente realizadas fora do ambiente escolar, a fim de que a aprendizagem ganhe sentido.

Sendo inevitável, no processo de ensino-aprendizagem, essa transformação do “gênero para comunicar” em “gênero a aprender”, os autores orientam que se recorra à elaboração de **modelos didáticos de gêneros**<sup>17</sup>. O *modelo didático* de um determinado gênero trata-se de uma **síntese de suas dimensões ensináveis** e deve estar pautado em um objetivo prático, visto que deve servir de orientação às intervenções didáticas. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, pp.81-82), são três os

---

<sup>17</sup> Para uma visão mais esclarecedora e abrangente a respeito da elaboração e aplicação do modelos didáticos de gênero, confira Machado e Cristóvão (2006).

princípios que devem orientar a elaboração e a aplicação de um *modelo didático de gênero*:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

Os autores esclarecem que estes modelos devem ser tomados como base para a planificação do ensino, sendo empregados na elaboração das SDs, na organização da progressão e na concepção de possibilidades de diferenciação.

Com base nestes aspectos, e de modo a fornecer um novo encaminhamento para as práticas de ensino a partir dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004, p.89) concluem que

[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem.

Em suma, podemos afirmar que os gêneros não assumem um, mas sim ao menos três papéis no processo educativo: instrumento de comunicação, objeto de ensino-aprendizagem e instrumento de desenvolvimento de capacidades. É nesse sentido que os autores afirmam que

[...] disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.51)

### **2.2.3. O trabalho sistematizado com/a partir de gêneros**

Em trabalho anterior (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), os autores já haviam oferecido orientações sobre o trabalho com a língua materna a partir da noção de gênero. A fim de lançar subsídios para a organização da progressão curricular no ensino de expressão oral e escrita, os autores tomam como base a concepção interacionista. O conceito vygotskyano de *zona de desenvolvimento proximal* (cf. item 1.3.2.3) é então retomado, para proporem que a aprendizagem das capacidades de expressão deve-se realizar, em um nível local, por meio da realização de *sequências didáticas* (SD, a partir daqui) que tenham como objeto os gêneros textuais. A proposta de se utilizar esse procedimento didático parte do princípio de que a expressão oral e escrita deve ser ensinada sistematicamente, o que se opõe à velada concepção, ainda subjacente a muitos currículos escolares, de que a capacidade de produzir textos (orais e/ou escritos) surge e se desenvolve espontaneamente nos alunos. A SD pode ser concebida como uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (op.cit., p.51). Segundo os autores, as SD permitem que os alunos sejam confrontados, de modo sistemático, com essas “práticas de linguagem historicamente construídas” que são os gêneros, de modo a se apropriarem deles e até mesmo reconstruí-los, sendo a concretização desse processo baseada na interação de três fatores, que sintetizamos abaixo:

- a) **as especificidades das práticas de linguagem**, práticas estas que se manifestam na forma de **gêneros**. As atividades de ensino devem ser organizadas a partir de uma “modelização instrumental” do gênero (que pode se apresentar na forma de um *modelo didático do gênero*), realizada a partir da análise de suas características;
- b) **as capacidades de linguagem** dos alunos, que equivalem a “aptidões” requeridas para a utilização de um gênero numa determinada situação de interação. Elas são conceituadas como sendo de três tipos: *capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas*;
- c) **as estratégias de ensino**<sup>18</sup> envolvidas nas SD. Elas representam as intervenções necessárias para conduzir os alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de linguagem a eles relacionadas. Permitem, por

---

<sup>18</sup> As *estratégias de ensino* envolvem procedimentos didáticos diversos, como produção e análises de textos, pesquisa, localização de informações, preenchimento de quadros, etc.

meio de procedimentos diversos, que as *atividades comunicativas complexas* ainda não realizadas com autonomia pelos alunos sejam “decompostas”, ou seja, simplificadas, de modo que os as dificuldades sejam trabalhadas separadamente.

Tendo em vista que a proposta apresentada pelos autores ampara-se no conceito de *zona proximal de desenvolvimento*, os objetivos e a implementação de uma SD devem se pautar nas capacidades e nas dificuldades que os alunos previamente apresentam, ou seja, naquilo que eles já são ou não capazes de realizar com considerável autonomia. Estes, por meio da interação com o professor, com os colegas e com o próprio objeto da aprendizagem, irão desenvolver novas capacidades, em um processo contínuo, mas permeado de avanços e retrocessos, que exige muitas regulações.

### **2.2.3.1. O procedimento *sequência didática* (SD)**

No Brasil, o principal documento responsável por descrever e divulgar o procedimento SD é o texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual, publicado inicialmente na Suíça como apresentação de uma coleção de livros didáticos<sup>19</sup>, tem servido de modelo a diversos materiais voltados ao domínio de gêneros de textos, inclusive àquele a que nos propusemos analisar. Desse modo, tendo em vista que a base de referência para a elaboração das SD que constituem nosso *corpus* está nesse texto, resumimos abaixo as características que ele define para este procedimento didático, as quais serviram igualmente para orientar nossa análise.

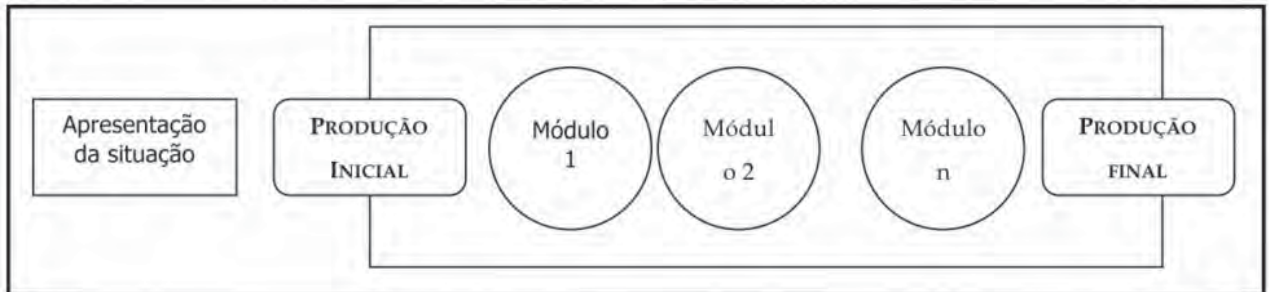
Segundo os autores, a SD consiste em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97), possuindo a função de auxiliar o aluno a dominar melhor um determinado gênero de texto, o que lhe permitirá expressar-se, oralmente ou por escrito, de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

O esquema abaixo representa a estrutura de base da SD:

---

<sup>19</sup> S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: Editions De Boeck, 2001.

Figura 4 - Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97)

A primeira fase, a **apresentação da situação**, é o momento em que os alunos tomarão consciência da “tarefa de expressão oral ou escrita” que deverão realizar. Trata-se da apresentação do “projeto de comunicação”, que será concretizado ao final da aplicação da SD, por meio da qual a turma poderá construir a representação sobre a situação de linguagem dada e sobre as ações a serem executadas. Devem ser compartilhadas todas as informações necessárias para que os alunos se incluam adequadamente no projeto, levando-se em conta basicamente duas dimensões:

- a) definição de um *problema de comunicação bem definido*, para que os alunos compreendam da melhor maneira possível os parâmetros da situação na qual deverão agir: gênero de texto a ser utilizado, quem participará da produção (a classe toda? alguns grupos apenas?), suporte (papel de carta, gravação audiovisual, meio eletrônico, etc.), objetivos, etc.
- b) preparação dos conteúdos a serem mobilizados na produção, permitindo que os alunos tenham acesso a eles (por meio da interação em aula, pesquisa, etc.) e selecionem aqueles que considerarem mais importantes para a tarefa.

Além dos aspectos acima, que impedem que o projeto seja vago, deve ser apresentada ao aluno uma situação real de comunicação, o mais próxima possível daquelas a que ele se confrontaria fora do ambiente escolar (escrever uma carta para um destinatário externo, que será realmente enviada; um texto de opinião que será submetido à análise de um jornal local; um conto a que poderá ser incluído

numa coletânea distribuída na escola, etc.), para que a tarefa se torne algo significativo e também motivador. Eventualmente, de acordo com necessidades especiais, pode-se também sugerir tarefas a partir de uma situação fictícia.

Tendo bem definida a situação de comunicação, solicita-se aos alunos uma **produção inicial** de texto do gênero. Estes primeiros textos produzidos pelos alunos não possuem a função de serem exemplares completos e fiéis ao gênero, mas sim instrumentos para o diagnóstico dos conhecimentos prévios. Segundo os autores, “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (*op.cit.*, p.101). Ao professor permitirá reconhecer o *nível de desenvolvimento real* (cf. item 1.3.2.3.) dos alunos, identificando as capacidades de linguagem que eles já dominam e as dificuldades a serem sanadas. Esse diagnóstico servirá para base de orientação para o trabalho docente, ou seja, possibilitará uma intervenção mais consciente e direcionada na ZPD dos alunos. Em relação aos alunos, o conflito gerado pela necessidade de produzir um texto faz com que eles mesmos se deem conta do que já sabem realizar e das próprias dificuldades. Nesse sentido, a produção inicial já é o *primeiro lugar de aprendizagem da sequência*.

Com efeito, o simples fato de "fazer", de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. (DÖLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.102)

O trabalho de intervenção será propriamente realizado nos **módulos**, em que por meio de atividades ou exercícios, os problemas identificados na produção inicial e os elementos próprios do gênero serão trabalhados de modo particular, sistemático e intensificado. Assim, cada um dos módulos será responsável por trabalhar uma ou mais capacidades necessárias ao domínio do gênero. De acordo com os autores, nesse processo de “decomposição” das capacidades/dificuldades a serem trabalhadas, três ações devem ser empreendidas:

1) **Trabalhar problemas<sup>20</sup> de níveis diferentes.** Quando um indivíduo produz um texto, vários níveis de operações funcionam, ao mesmo tempo, em sua mente. Esses diferentes níveis, que serão trabalhados de modo particularizado e direcionado nos módulos, devem ter sido todos contemplados ao final da SD.

2) **Variar as atividades e exercícios<sup>21</sup>.** Os autores propõem que as atividades sejam diversificadas e que relacionem intimamente leitura e produção de textos (escritos e orais), de modo a oferecer diferentes *vias de acesso* às noções e procedimentos objetivados, aumentando as chances de sucesso. Eles definem três grandes **categorias de atividade<sup>22</sup>**:

- atividades de observação, análise e comparação de textos;
- tarefas simplificadas de produção de textos (exemplos: reorganizar o conteúdo, inserir parte faltante, encadear uma continuação, revisar trechos, etc.);
- elaboração de uma linguagem comum, para comentar e criticar os textos e para explicitar os critérios que vão orientar a produção.

3) **Capitalizar as aquisições.** Ao longo e ao final da SD, deve-se registrar os conhecimentos adquiridos, utilizando, mesmo que de modo simples, uma *linguagem técnica*, sobre o gênero trabalhado. Isso pode ser feito por meio de recursos como *lista de constatações, lembretes, glossário*, etc.

As noções e operações aprendidas durante os módulos, ou seja, as capacidades de linguagem desenvolvidas durante a SD, serão agora mobilizadas na **produção final** de um texto do gênero. Esse texto proporcionará, tanto para o

---

<sup>20</sup> O que os autores chamam de “problemas” podem ser interpretados, no quadro mais geral do ISD, como *operações de linguagem* (cf. item 3). Os quatro níveis de *problemas* citados nesse texto dos autores equivalem aos três níveis de OL/CL.

<sup>21</sup> Não há no texto dos autores uma definição clara da diferença entre *atividades* e *exercícios*. De modo geral, referem-se aos dispositivos didáticos (questões objetivas, dissertativas, testes, comandos de vários tipos, etc.) que constituem os *módulos*. Para efeito deste trabalho, utilizaremos o termo *atividade*, visto que é amplamente difundido e é a referência utilizada no corpus de análise para se referir aos elementos da SD. Não confundir com o conceito mais amplo e complexo de *atividade social* (item 1.6.).

<sup>22</sup> Apesar de não ter sido expresso em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a categorização das atividades aparentemente se baseia nas *estratégias de ensino* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) envolvidas na SD (cf. tópico anterior).

professor, quanto para o aluno, uma avaliação das aprendizagens realizadas ao longo da aplicação da SD.

### **2.2.3.2. Articulação entre a SD e o estudo da língua**

Quanto ao procedimento SD, convém esclarecer qual o posicionamento que os autores do ISD possuem em relação à possível e necessária articulação entre esse trabalho, que é predominantemente textual, e aquele necessário ao estudo de aspectos mais internos e pontuais da língua.

A esse respeito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.114) afirmam que

ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.

A metodologia da SD, que se insere em uma perspectiva textual, prevê atividades de análise e manipulação de unidades linguísticas, porém, estes elementos possuem o caráter de possuírem uma dependência maior em relação ao todo do texto e de estarem especialmente determinados pelo gênero. Os autores citam como exemplos desses “objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual”, as unidades anafóricas, os elementos de marcação da responsabilidade enunciativa e da modalização, as formas de construção do discurso indireto, etc, que são normalmente denominados de *elementos linguístico-discursivos*.

Outros aspectos mais pertinentes à estrutura da língua, como aqueles pertencentes ao níveis da morfologia e da sintaxe frasal, são relativamente independentes das configurações determinadas pelo gênero de texto e, por isso, não estariam inicialmente previstos nas atividades da SD. No entanto, como destacam os autores, ao produzir um texto, estes níveis mais internos do funcionamento linguístico também são colocados em ação e, conseqüentemente, os alunos demonstram as dificuldades que possuem em relação a eles. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.115) sugerem que o trabalho com as *questões*

*gramaticais* seja feito em paralelo e não de modo sistemático no interior da SD, uma vez que o objetivo desta é o desenvolvimento das CL em um *contexto de produção bem definido*. Ainda nesse posicionamento os autores afirmam:

[...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo destes momentos de reflexão específica poderá ser reinvestido, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.116)

Sobre esse assunto, Bronckart (1999, pp.83-89), discutindo sobre a impossibilidade social de se abandonar por completo o ensino pautado na abordagem gramatical tradicional, propõe que o ensino da língua evolua na direção de um *compromisso*, que se desdobre em *dois eixos paralelos*, em que, com base em um *corpus* selecionado, se proceda à realização de:

- atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua;
- atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização.

O autor finaliza fazendo a observação de que tal compromisso, no entanto, apenas é aceitável “se estiver de acordo com a convicção de que os conceitos construídos no quadro do ensino gramatical poderão, ao final, constituir-se em instrumentos generalizáveis às atividades de produção e de interpretação dos textos” (op.cit., p.88)

### 3. OPERAÇÕES DE LINGUAGEM (OL) E CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CL)

A partir do exposto no capítulo anterior e da discussão apresentada por Machado (2005), podemos afirmar que, dentro do quadro do ISD, do mesmo modo que os gêneros de texto em si não constituem, no âmbito mais teórico, o objeto de análise (BRONCKART, 1999), na abordagem didática eles também não são concebidos, unicamente, como objetos de ensino. A esse respeito, a autora pontua que

[...] o que os autores do ISD consideram como “ensinar gêneros”, na verdade, não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem, portanto, seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*. (MACHADO, 2005, p.258, grifos no original)

Atenuando um pouco a afirmação da autora e relacionando-a com as discussões anteriores sobre o papel dos gêneros no ensino escolar, entende-se que “ensinar gêneros” significa tomá-los como instrumentos para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, o que exige o aprendizado não apenas de suas características e esquemas de utilização, mas, especialmente, de capacidades que, ao serem desenvolvidas no alunos, possam servir a diversas situações em que eles queiram e devam agir por meio da linguagem.

Estamos aqui, mais uma vez, diante de uma concepção que reflete a mudança de ponto de vista no processo pedagógico, o qual passa a focalizar menos os objetos teóricos a serem ensinados do que as “aptidões languageiras” a serem desenvolvidas pelos alunos. É nesse sentido que ganha destaque no ensino de LM o conceito de “capacidades de linguagem”, o qual está intimamente relacionado à noção de “operações de linguagem”.

Retomando o quadro teórico do ISD, Machado (2005) nos explica que quando um indivíduo, inserido no quadro de uma atividade social, necessita realizar uma *ação*, ele se utiliza de determinadas *operações* (procedimentos) a fim de atingir os objetivos que orientam essa mesma *ação*. No caso de uma *ação de linguagem*,

serão necessárias **operações de linguagem**, que constituindo uma unidade resultam na forma de um *texto*.

Essas operações envolvidas na produção de um texto não são elementos independentes entre si ou mesmo linearmente dispostos. Ao contrário, estão em profunda sobreposição e em interação contínua. No processo pedagógico de ensino-aprendizagem de LM, de acordo com a concepção sócio-interacionista, essas operações não são inatas, mas sim aprendidas no contexto das interações sociais, no quadro das mediações formativas. O trabalho na ZPD deve, desse modo, priorizar essas operações de linguagem, a fim de que sejam dominadas pelos alunos, quando então se configurarão como **capacidades de linguagem**. Permitir o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem seria, então, um dos principais objetivos da utilização de SD em aula. A esse respeito, Machado (2000) pontua que

Em relação às consequências sobre a aprendizagem da produção de textos, a elaboração da sequência didática apontou-nos que, de acordo com sua formulação, mais que levar o estudante à maestria de um determinado gênero, ela pode conduzi-lo à percepção e à apropriação de certos procedimentos (ou de certas operações de linguagem), indispensáveis à produção de qualquer gênero, o que pode contribuir para desenvolver sua capacidade de, sozinho, apreender as dimensões constitutivas de um texto que devem ser observadas e analisadas quando se defrontar diante do desafio de produzir um texto pertencente a um gênero que não lhe foi formalmente ensinado. (MACHADO, 2000, p.23)

Considerando que as *capacidades de linguagem* são capacidades de mobilizar *operações de linguagem* numa situação comunicativa, podemos dizer que esses dois conceitos se completam, ou ainda, que eles representam diferentes aspectos de um mesmo processo: enquanto a noção de OL indica os procedimentos psicológicos envolvidos na produção de um texto, a de CL representa o domínio destes procedimentos.

### 3.1. O modelo de níveis de OL e CL

Mesmo reconhecendo a inevitável artificialidade de um modelo classificatório das OL envolvidas na produção textual, tendo em vista o caráter de extrema interdependência que assumem, os autores do ISD propuseram, em diferentes

momentos uma distribuição em níveis sobrepostos. Utilizamos aqui o modelo de distribuição assim como é utilizado pela vertente didática do ISD, em que as OL são agrupadas em três níveis, relativos aos três tipos de CL: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Subsidiariamente, para a caracterização das OL incluídas em cada nível, recorreremos às definições apresentadas por Bronckart (1999)<sup>23</sup>.

Essa divisão em níveis de *operações de linguagem* (OL) está também prevista no trabalho com SDs, como podemos perceber quando Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103) afirmam que

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara-se com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente. A fim de prepará-lo para isso, trabalharemos, em cada sequência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento.

Sendo que a formulação das SD, de acordo com o ISD, deve tomar como base esses três níveis, apresentamos nos tópicos seguintes uma descrição sucinta das OL que estão incluídas em cada um deles.

### 3.1.1. Primeiro nível de OL: *capacidades de ação*

As *capacidades de ação* permitem ao produtor de um texto realizá-lo em conformidade com os parâmetros da *ação de linguagem*. Segundo Bronckart, quando um determinado agente executa uma *ação de linguagem*, ele

constrói um certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. (BRONCKART, 1999, p.99-100)

<sup>23</sup> Apesar de apresentarem um certo paralelismo, como demonstrou Machado (2005), não se deve confundir os *níveis de análise de textos*, propostos por Bronckart (1999), como os *níveis de operações de linguagem*.

Ainda segundo o autor, esses parâmetros da *ação de linguagem* não constituem um sistema rígido de restrições, mas uma *base de orientação*, a partir da qual o agente tomará um conjunto de *decisões* (quanto ao conteúdo, à forma, aos recursos linguísticos a serem utilizados, etc.). A mais geral dessas decisões consiste na escolha do gênero de texto mais *adaptado* e *eficaz* à situação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998) e Bronckart (1999), as capacidades de ação permitem mobilizar conhecimentos e representações sobre:

(1.1.) **o contexto físico:**

**lugar de produção:** lugar físico em que o texto é produzido;

**momento de produção:** o ponto e/ou extensão do tempo no qual o texto é produzido;

**emissor:** quem produz fisicamente o texto.

**receptor:** quem recebe concretamente o texto.

(1.2.) **a interação comunicativa (contexto sócio-subjetivo):**

**lugar social:** formação social ou instituição no qual o texto é produzido.

Ex.: escola, família, mídia, etc.

**papel social do emissor:** função social que o emissor, agora na condição de *enunciador*, desempenha na interação. Ex.: pai, filho, chefe, subordinado, etc.

**papel social do receptor:** função social que o emissor, agora na condição de *destinatário*, desempenha na interação. Ex.: aluno, professor, cliente, vendedor, etc.

**objetivo:** do ponto de vista do enunciador, os efeitos que o texto pode produzir no destinatário.

(1.3.) **o conteúdo temático (ou referente):** trata-se dos **conhecimentos de mundo** armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto. Esses conhecimentos variam de acordo com a experiência e com o nível de desenvolvimento do agente.

(1.4.) o **gênero de texto** a ser empregado: grau de pertinência e eficácia em relação aos valores do contexto sócio-subjetivo (instituição, papéis sociais dos interlocutores, objetivos, etc.), condições de utilização, funções sociais, características, etc.

### 3.1.2. Segundo nível de OL: *capacidades discursivas*

As capacidades discursivas estão relacionadas com as operações necessárias à estruturação do texto por meio da mobilização de modelos discursivos. Nesse nível, são mobilizadas basicamente três tipos de operações:

(2.1.) estruturação do **plano geral do texto**: trata-se da distribuição e ordenação, no texto, dos elementos que compõem o conteúdo temático (informações, fatos, fenômenos, etc.). Segundo Bronckart (1999, p.120), o plano geral de um texto pode ser identificado já no processo de leitura, podendo ser codificado na forma de um resumo das partes.

(2.2.) escolha e articulação dos **tipos de discurso**<sup>24</sup>. Segundo Bronckart (1999), os *tipos de discurso* são formas linguísticas identificáveis no texto, que traduzem a criação de mundos discursivos específicos. Diferentemente dos gêneros, ocorrem em número limitado, sendo quatro os *tipos de discurso*: *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*.

(2.3.) escolha e articulação das **sequências**. Baseando-se em Adam, Bronckart (1999, p.18) define as sequências como unidades estruturais relativamente autônomas, cuja combinação e articulação compõem a linearidade do texto. São basicamente seis os tipos de sequência: *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa*, *dialogal* e *injuntiva*.

### 3.1.3. Terceiro nível de OL: *capacidades linguístico-discursivas*

---

<sup>24</sup> Devido à extensão e ao foco de nosso trabalho, não nos deteremos na complexa conceitualização dos **tipos de discurso** e das **sequências**, que pode ser encontrada em Bronckart (1999).

Neste nível de capacidades estão envolvidas as operações relacionadas à arquitetura interna do texto. De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), compreendem quatro tipos de operações<sup>25</sup>:

(3.1.) emprego de **mecanismos de textualização**. São os mecanismos que, fundamentalmente articulados à linearidade do texto, contribuem para o estabelecimento de sua coerência temática (BRONCKART, 1999, p.122). Distinguem-se basicamente em três tipos: *mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal*.

(3.2.) emprego de **mecanismos enunciativos**. Estes, por sua vez,

“contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado [1], as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro [2], as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se 'responsabilizam' por elas?” (BRONCKART, 1999, p.319)

Esses dois aspectos dos mecanismos enunciativos são denominados, respectivamente, **marcação das modalizações e distribuição das vozes**.

(3.3.) **construção de enunciados**: operações relacionadas à construção de orações e períodos, o que leva em conta também elementos como a entonação e a interferência da memória discursiva dos falantes.

(3.4.) **escolha de itens lexicais**: essas operações estabelecem-se em profunda relação com as demais operações, como, por exemplo, a coesão nominal e modalização, e estão intimamente ligadas à memória discursiva dos locutores.

---

<sup>25</sup> Em Bronckart (1999) não se dedica espaço à conceitualização dos dois últimos tipos de operação, *construção de enunciados* e *escolha de itens lexicais*.

O quadro 1 apresenta uma síntese das OL agrupadas em cada nível, correlacionando-as aos tipos de CL. São os elementos nele dispostos que utilizaremos, neste trabalho, como *unidades de análise*.

Quadro 1 - OL e relação com os tipos de CL

nível	<i>operações de linguagem</i> (OL)	tipo de <i>capacidades de linguagem</i> (CL)
1	OL-1.1. mobilização de representações relativas ao contexto físico OL-1.2. mobilização de representações relativas à interação comunicativa (contexto sócio-subjetivo) OL-1.3. mobilização de representações sobre o conteúdo temático, de conhecimentos de mundo OL-1.4. mobilização de representações sobre o(s) gênero(s) de texto	capacidades de ação
2	OL-2.1. estruturação do plano geral do texto OL-2.2. escolha e articulação dos tipos de discurso OL-2.3. escolha e articulação das sequências	capacidades discursivas
3	OL-3.1. emprego de mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal OL-3.2. emprego de mecanismos enunciativos: marcação das modalizações e distribuição das vozes OL-3.3. construção de enunciados OL-3.4. escolha de itens lexicais	capacidades linguístico-discursivas

Como os próprios autores do ISD deixam claro (por exemplo BRONCKART, 1999, p.120), a classificação das *operações* e *capacidades de linguagem* em níveis e tipos decorre da necessidade de oferecer um modelo analítico, que, contudo, nunca deixará de apresentar um certo caráter de incompletude e artificialidade. As relações entre as operações psicolinguísticas envolvidas nas ações de linguagem humanas ocorrem em um grau de complexidade que dificilmente poderia ser plenamente apreendido.

### 3.2. A avaliação de materiais didáticos com base nas OL/CL implicadas

Uma das inovações implementadas pelos trabalhos brasileiros vinculados ao ISD foi, conforme destacam Machado e Cristóvão (2006), a avaliação de materiais didáticos (em especial SDs) com base na análise dos tipos de CL que eles permitiriam desenvolver. O primeiro texto a divulgar essa metodologia foi o de Machado (2001), que apresentou os resultados e a discussão da análise de três SDs para o ensino de *resenha crítica*, produzidas em um trabalho de assessoria a professores universitários, realizando em seguida uma discussão desses resultados. Segundo a autora, a relevância desse método estaria no fato de ele

- permitir uma avaliação *a priori* – ou seja, antes de sua aplicação em aula – da adequação de uma determinada SD em relação às capacidades que com ela se busca desenvolver;
- possibilitar reflexões que orientariam a reelaboração dos materiais produzidos por professores, levando em conta o contexto de aplicação;
- fornecer critérios para a progressão curricular ou para a análise e escolha de materiais didáticos, de acordo com o desenvolvimento e as necessidades dos alunos;
- subsidiar a avaliação (e reformulação) de outros tipos de materiais didáticos, que não estejam, por exemplo, baseados no procedimento SD ou que sejam construídos a partir de outras linhas teóricas.

Na discussão da análise, a autora considerou que, apesar de sua validade, o instrumento que propunha não deveria servir como critério único de avaliação de SDs, devendo ser levado em conta também outros aspectos, relativos ao contexto de produção e aplicação destes materiais, e às características do gênero a ser trabalhado.

O tese de doutorado de Cristóvão (2002), defendida no mesmo ano da publicação do texto acima, empregou esse procedimento como parte de sua metodologia. A autora analisou duas SDs (uma baseada no gênero *anúncio publicitário* e outra no gênero *quarta capa de livro*), por ela co-produzidas para compor um material didático de língua inglesa direcionado à rede escolar estadual do Paraná. As SDs

foram analisadas a partir dos *modelos didáticos* construídos para os gêneros selecionados e de *princípios de leitura para o ensino de língua estrangeira*, levando-se em conta também alguns objetivos apresentados no *manual do professor*. Os resultados obtidos pela pesquisadora demonstraram que a análise das CL implicadas na atividades, em contraste com as CL definidas no modelo didático do gênero foco da intervenção, constitui um instrumento pertinente para a avaliação e re(formulação) de SDs. A metodologia utilizada por Cristóvão (2002) foi parcialmente retomada na análise que Lugli (2006) fez de uma coleção de livros didáticos para o ensino de língua espanhola, buscando verificar, entre outros aspectos, as CL que o material poderia promover.

Também vinculada ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, e sob a orientação da professora Cristóvão, o trabalho de Petreche (2008) consistiu na análise de duas SDs, centradas nos gêneros *home page* e *blog*, produzidas pela pesquisadora, na condição de professora de língua inglesa de uma turma de Ensino Médio. A investigação contemplou tanto a análise das SDs, quanto das produções dos alunos, de modo a verificar, entre outros aspectos, se o material implicava o desenvolvimento das CL e se os textos produzidos atestavam esse desenvolvimento. A aplicação do método produziu como resultado a constatação de que as SDs estão em consonância com o desenvolvimento de CL, embora apresentem atividades desvinculadas da situação de *ação de linguagem* que envolve os gêneros estudados.

No âmbito do ensino-aprendizagem de LM, temos a dissertação de mestrado de Dezotti (2008), que dedicou-se à análise de quatro coleções de livros didáticos de LP para o Ensino Médio, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM). Deste conjunto, foram selecionados os capítulos reservados ao estudo dos gêneros *notícia* e *reportagem*, a fim de verificar se as CL a serem mobilizadas pelas atividades possibilitam o domínio desses gêneros. Para isso, a autora partiu da construção de *modelos didáticos* dos gêneros selecionados, definindo-se assim as OL/CL que deveriam ser trabalhadas. Suas conclusões indicam que o método empregado foi de “fundamental importância para a análise das atividades propostas nos livros analisados”, apontando os seguintes resultados: a abordagem do gênero *notícia* foi mais aprofundada no que se refere às OL; as capacidades de ação foram privilegiadas, enquanto as capacidades discursivas e linguístico-discursivas foram pouco mobilizadas; as atividades propostas ao ensino de tais gêneros nos livros analisados, de modo geral, não permitem

seu domínio. O trabalho de Dezotti (2008) é um ótimo exemplo de como o instrumento de análise de OL/CL não se restringe ao procedimento SD, podendo servir à avaliação e seleção de materiais didáticos oferecidos no mercado editorial e que se baseiem em pressupostos teórico-metodológicos não vinculados ao ISD.

Temos ainda, em relação ao ensino de LP, a relevante tese de doutorado de Barros (2012). Focalizando a produção de uma SD para a abordagem do gênero *carta de reclamação*, durante sua pesquisa-ação, que contou com a colaboração de uma professora recém-ingressada no EF II da rede pública de ensino paranaense, a pesquisadora utilizou o exame da distribuição das CL implicadas nas atividades como um de seus procedimentos analíticos. Buscando a *validação didática* do instrumento SD, a autora evidenciou em seus resultados a necessidade de um cuidado na escolha das *atividades, tarefas e dispositivos didáticos* que participam da configuração da SD, de modo a garantir o equilíbrio na distribuição das CL. Outra contribuição de seu trabalho foi a esquematização de um quadro tipológico das *tarefas e atividades* planejadas na SD, que pode servir como referência à elaboração de outros materiais didáticos.

### **3.3. A definição de objetivos de ensino-aprendizagem a partir dos níveis de OL/CL**

As pesquisas acima tem apontado, inclusive, para a necessidade de se pautar a intervenção pedagógica do professor e a produção de material didático nas CL que podem e devem ser desenvolvidas nos alunos. O ideal é que essas concepções passem a integrar os currículos escolares, determinando as diretrizes e os procedimentos didáticos.

Como exemplo de que o conceito de CL pode orientar a definição dos objetivos de aprendizagem de um determinado programa escolar, reproduzimos abaixo parte de um quadro, elaborado por Dolz e Schneuwly (2004), que apresenta um sugestão de progressão curricular, baseada em “agrupamento de gêneros”, para os ciclos do ensino fundamental da Suíça francófona. O exemplo aqui apresentado refere-se a um agrupamento de gêneros da ordem do “argumentar” e destina-se ao quinto e sexto ciclos<sup>26</sup>. Os objetivos de aprendizagem, ou *problemas de linguagem* a serem trabalhados, estão

---

<sup>26</sup> Escolhemos estes ciclos para exemplificação, pois equivalem parcialmente ao ano escolar a que o material que analisamos se destina (6º ano do EF).

agrupados em função dos três níveis de OL, que se vinculam aos três tipos de capacidades:

Quadro 2 - Exemplo de objetivos de aprendizagem agrupados em função dos três níveis de operações de linguagem

CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL [capacidades de ação]	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO [capacidades discursivas]	ESCOLHA DE UNIDADES LINGUÍSTICAS [capacidades linguístico-discursivas]
[...]				
5-6	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imprensa (revista para jovens): carta de leitor</li> <li>- correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade)</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- debate público regrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- o argumentador e seu papel social</li> <li>- o destinatário e seu papel social</li> <li>- finalidade: convencer</li> <li>- lugar de publicação do texto</li> </ul> </li> <li>- antecipar as respostas possíveis do(s) adversário(s)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adotar a forma de uma carta não oficial e estar atento à diagramação; idem para carta oficial</li> <li>- apresentar o tema da controvérsia na introdução</li> <li>- desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo</li> <li>- formular objeções aos argumentos do adversário</li> <li>- dar uma conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar organizadores argumentativos marcando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- o encadeamento dos argumentos</li> <li>- a conclusão</li> </ul> </li> <li>- utilizar verbos de opinião</li> <li>- utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções</li> <li>- introduzir: uma experiência pessoal, um exemplo</li> <li>- formular um título com um grupo nominal</li> </ul>
[...]				

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p.65)

## PARTE II - METODOLOGIA

### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 4.1. Abordagem

A presente pesquisa insere-se em uma abordagem epistemológica de análise interpretativista de textos escritos, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. A análise é de natureza diagnóstica e, predominantemente, qualitativa, servindo-se, em alguns momentos, de procedimentos de ordem quantitativa.

A análise qualitativa permitiu que os dados pudessem ser descritos, organizados e categorizados, e que as ocorrências e regularidades fossem relacionadas e interpretadas, a partir dos instrumentos e pressupostos de base. Os procedimentos quantitativos, como contagem de ocorrências e conversão em porcentagens, foram empregados de modo a se extraírem resultados globais que pudessem também ser interpretados e inter-relacionados aos demais.

#### 4.2. *Corpus*

##### 4.2.1. Contexto e definição do *corpus*

Antes de especificarmos o material que selecionamos para análise, a fim de atingir nossos objetivos de pesquisa, é necessário descrevermos o conjunto maior do qual ele faz parte, que se trata da coleção de livros didáticos produzida e distribuída pela rede SESI-SP ao seus alunos da segunda fase do Ensino Fundamental. Até 2009, a rede não dispunha de um material didático próprio, sendo que os livros utilizados em aula eram selecionados com base nas recomendações do PNLD. Em 2010, as 175 escolas da rede, distribuídas em 112 municípios paulistas, passaram a contar com esse novo material, que, segundo o texto de apresentação (SESI-SP, 2010b), surgiu da necessidade de “materializar” a concepção de ensino, a metodologia e a experiência da rede. O material também é distribuído, por meio de convênios, a seis redes municipais de ensino.

Esta coleção, no seu conjunto, é formado por três componentes,

apresentando quatro volumes (relativos aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do EF) cada um deles:

1. **Livro do aluno** (intitulado *Movimento do aprender*): trata-se de um livro de *atividades* (exercícios), individualizado por disciplina, em torno do qual o trabalho didático é realizado ao longo do ano. Está dividido em *unidades* (capítulos), sendo que cada uma delas focaliza um gênero textual. Cada unidade, por sua vez, compõe-se das seguintes seções:

1.1. *Roda de conversa*: Por meio de questões mobilizadoras e análise de elementos gráficos (pinturas, fotografias, imagens diversas, etc.), busca, por meio da oralidade, ao mesmo tempo introduzir os alunos nos assuntos a serem trabalhados no capítulo e permitir a troca de informações e experiências entre eles.

1.2. *Desafio*: Atividades diversificadas (leitura, escrita, debate, pesquisa, esquematização, etc.) que buscam desenvolver as aprendizagens definidas no currículo da disciplina.

1.3. *Saiba Mais*: Sugestões de fontes de conhecimentos em que o aluno pode buscar aprofundamento: livros, textos diversos, filmes, sites, museus, laboratórios, etc.

1.4. *O que aprendi sobre...*: Atividade mais complexa, que busca integrar e sistematizar as aprendizagens realizadas.

2. **Livro-texto** (*Muitos textos... Tantas palavras*): coletânea de textos pertencentes a vários gêneros textuais, que servirá de apoio e de complemento a atividades realizadas em todas as disciplinas.

3. **Livro do professor** (*Fazer pedagógico*): material de apoio distribuído aos professores e que acompanha cada volume do livro do aluno. Apresenta-se com o objetivo de “nortear a ação docente no planejamento de situações diversas de aprendizagem” (SESI-SP, 2010b) a partir da utilização do *livro do aluno* e do *livro-texto*. Após uma introdução, divide-se em capítulos que se

correlacionam diretamente com as unidades do livro do aluno. Em cada um deles encontramos as seguintes seções:

3.1. *Expectativas de ensino e aprendizagem*: lista de enunciados concisos que procuram descrever o que se espera que os alunos desenvolvam em relação à disciplina por meio das atividades constantes da unidade.

3.2. *Diálogo com o professor*: Consiste em um detalhamento, para cada atividade da unidade, dos procedimentos que devem/podem ser tomados pelo professor e das ações a serem desenvolvidas pelos alunos.

3.3. *Aprendendo com a comunidade*: não presente em todas as unidades, essa seção tem por objetivo apresentar sugestões de atividades de extensão que possibilitem aos alunos interagir com a comunidade em que a escola se situa, permitindo conhecer e divulgar a cultura local.

3.4. *Avançar*: Sugestões de atividades que complementam o que foi proposto no livro do aluno.

3.5. *Saiba um pouco mais*: Sugestões de livros, textos diversos, filmes, sites, etc. para ampliar o repertório do professor.

#### 4.2.2. Descrição do *corpus* selecionado para análise

Deste conjunto, separamos como objeto de análise dois tipos de amostra:

1. duas unidades do **livro do aluno**, de Língua Portuguesa, relativo ao 6º ano do Ensino Fundamental. As duas unidades são:

1.1. *De... Para...*, que focaliza o gênero *carta pessoal*;

1.2. *O humor do cotidiano*, em que gênero focalizado é a *crônica humorística*;

2. Os dois capítulos do **livro do professor** que respectivamente se vinculam

às unidades do *livro do aluno* acima indicadas.

As duas unidades que constituem a primeira amostra, assim como todas que compõem o *livro do aluno* de Língua Portuguesa, foram desenvolvidas a partir do modelo genebrino de SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e representam uma aplicação particular dessa proposta, conforme demonstraremos no item 6.1.

Com base nisso e de modo a empregar uma nomenclatura pertencente ao quadro teórico em nos apoiamos, a partir de agora, ao fazermos referência às unidades do *livro do aluno* que estaremos analisando, utilizaremos a denominação *sequências didáticas* (SD). Também nesse sentido, procurando inclusive facilitar a referência aos componentes do *corpus*, toda vez que nos referirmos ao capítulo do *livro do professor* que se vincula à SD selecionada, utilizaremos a expressão “complemento prescritivo da SD”, ou CP-SD, uma vez que a principal função que este material assume é a de trazer sugestões, orientações e até mesmo “comandos” a respeito da ação pedagógica na aplicação da SD.

O *corpus* de análise pode ser, desse modo, rerepresentado de acordo com o quadro 3:

Quadro 3 - Definição do *corpus*

<b>Amostras</b>	<b>Denominação</b>	<b>Sigla</b>
(1) Unidades “De... Para” e “O humor do cotidiano”, pertencentes ao <i>livro do aluno</i> , de LP, para o 6º ano	sequências didáticas	SDs (SD-1 e SD-2)
(2) capítulos do <i>livro do professor</i> direcionado às unidades do <i>livro do aluno</i> selecionadas	complementos prescritivos das sequências didáticas	CP-SD

De modo a facilitar a referência às SDs nos comentários, quando

comparadas, a primeira SD analisada (*De... Para...*) foi denominada SD-1, enquanto a segunda (*O humor do cotidiano*) foi indicada como SD-2.

Em alguns momentos da análise, recorreremos subsidiariamente a outros textos pertencentes ao contexto maior do qual as amostras foram retiradas, a fim de identificar posicionamentos, por parte da instituição produtora do material didático, que nos auxiliassem a compreender alguns aspectos observados na investigação. Servimo-nos, de modo complementar, dos seguintes textos:

- Apresentação do *livro do aluno* (SESI-SP, 2010a, p.5);
- Apresentação do *livro do professor* (SESI-SP, 2010b, p.I-XXIV);
- *Referenciais curriculares da rede escolar SESI-SP* (SESI-SP, 2003, p.161-181)
- *Orientações pedagógicas – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 2012* (SESI-SP, 2012)

Por terem sido utilizados apenas pontualmente, e com o fim de auxiliar na categorização dos dados, não os consideramos como parte integrante do *corpus*.

### 4.3. Perguntas

Tendo já explicitado na Introdução os objetivos que norteiam nosso estudo, cabe agora apresentarmos as perguntas mais específicas para as quais procuramos dar respostas no desenrolar da análise, por meio da aplicação dos instrumentos e dos procedimentos selecionados para este fim.

- 1) Em relação aos CP-SD (amostra 2), quais são os **objetivos de ensino-aprendizagem** definidos para a aplicação das SDs selecionadas, em relação às **estratégias de ensino** a serem empregadas e às **OL** que devem ser mobilizadas?
- 2) De que modo as SDs (amostra 1) foram configuradas, levando-se em conta sua vinculação ao modelo genebrino de SD?
- 3) Quais *estratégias de ensino* são empregadas pelas SDs?
- 4) Quais OL estão implicadas nas atividades que compõem as SDs? Em outras palavras: quais *operações de linguagem* o aluno é levado a pôr em

ação e desenvolver na resolução, concretização, das atividades da SD?

5) De acordo como os comentários prescritivos dos CP-SD, direcionados ao professor, quais OL podem ser mobilizadas ou, ainda, quais devem ser focalizadas na aplicação das atividades das SDs?

6) De que maneira e em que medida a configuração das SDs estão em acordo (ou desacordo) com os objetivos didáticos definidos nos respectivos CP-SD, levando-se em conta (a) a estrutura adotada, (b) as *estratégias de ensino* empregadas e (c) as OL focalizadas.

#### 4.4. Fases e procedimentos da análise

Tendo em vista os esclarecimentos acima sobre o *corpus* selecionado e as perguntas a serem respondidas, apresentamos abaixo as fases da análise, assim como os procedimentos utilizados em cada uma delas.

##### Primeira fase

Inicialmente procedemos a **análise do CP-SD** de cada SD, a fim de identificar os objetivos de ensino-aprendizagem que lhes foram definidos (cf. capítulo 5), buscando-se, dessa maneira, **responder à primeira pergunta de pesquisa**. Em cada CP-SD, os objetivos didáticos definidos para a SD aparecem em uma seção específica, denominada *Expectativas de ensino e aprendizagem*. Essa seção apresenta, na forma de enunciados em tópicos, descritores do que se espera que os alunos exercitem e aprendam por meio da aplicação da SD, denominados pela rede SESI-SP de *expectativas de ensino e aprendizagem* (EEA, a partir de agora). Exemplo de EEA para o 6º EF da rede SESI-SP: *Estabelecer relações entre textos verbais entre si ou entre textos não verbais, comparando informações explícitas e implícitas (tema, estrutura, autor, época, local, etc.)*. Para esta primeira fase, foram empregados os seguintes procedimentos:

1) Os enunciados das EEA passaram por uma análise interpretativa inicial, em que se buscou identificar, por meio de referências textuais explícitas e

inferências, os procedimentos e conhecimentos que estavam sendo tomados como objetivos de ensino-aprendizagem. Como verificou-se que esses objetivos didáticos se referiam a *estratégias de ensino* diversas (procedimentos como produção de texto, interpretação, pesquisa, análise linguística, etc.), que inclusive não mantinham relação com as OL da mesma forma, foi necessário definirmos “grupos de objetivos”, em que as EEA foram incluídas, a fim também de mantermos a clareza e a coerência na análise.

2) A partir disso, os objetivos incluídos em cada grupo foram sendo correlacionados às OL, assim como definidas no item 3.1. Por exemplo: para a EEA citada acima, podemos estabelecer relações com OLs do primeiro nível - especificamente OL-1.1 (contexto físico da produção: *autor, época e local*) e OL-1.3 (representações sobre o *tema*) - como também, de modo mais geral, com o segundo nível de OL (identificação da *estrutura*).

3) Por fim, com base na exposição da análise, realizou-se uma síntese desse primeiro conjunto de resultados.

## Segunda fase

Na segunda fase, conforme apresentada no capítulo 6, foi realizada a **análise das atividades que compõem as SDs e, paralelamente, dos comentários prescritivos que estão direcionados à sua aplicação (constantes no CP-SD), a fim de dar resposta às perguntas de 2 a 5**. Os procedimentos empregados foram:

1) Inicialmente foi realizada uma análise mais geral das seções e atividades compreendidas pelas SDs (item 6.1.), a fim de se verificar sua composição e organização, tomando como referência o *esquema da SD* proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (cf. item 2.2.3.1.). Nos comentários prescritivos, também buscou-se identificar referências, diretas ou indiretas, ao esquema. Essa primeira análise foi importante por oferecer um direcionamento para a exposição e discussão dos dados, como também por permitir verificar de que

modo as SDs se apropriam de e adaptam o modelo genebrino.

2) Em seguida, para cada uma das seções das SDs, procedeu-se à análise dos enunciados das atividades e dos comentários prescritivos a elas relacionados.

a) Como verificou-se que as atividades envolviam uma considerável variedade de *estratégias de ensino* (procedimentos de leitura, análise, pesquisa, sistematização, etc.), com base nessas estratégias foram definidas *categorias* e, quando necessário, *subcategorias* de atividades. Para cada seção das SDs, as atividades foram analisadas de acordo com esses agrupamentos. Isso nos permitiu, inclusive, observar algumas relações que se estabeleciam entre essas categorias e as OL mobilizadas.

b) Os enunciados de cada atividade foram analisados, buscando-se identificar as OL que estavam sendo focalizadas. Esclarecemos que o conceito de “focalização” adotado para efeito da análise se refere à maior evidência que uma atividade manifesta em relação às OL que podem ser por meio dela aprimoradas. Essa focalização se baseia em referências textuais explícitas presentes no enunciado, em inferências ou mesmo na natureza procedimental da atividade.

c) Paralela e complementarmente à análise das atividades, foi realizado o exame dos seus respectivos comentários prescritivos, encontrados na seção *Diálogo com o professor*, do CP-SD. Procurou-se identificar, nas orientações ao professor, quais OL foram relacionadas à aplicação das atividades da SD. Ainda em relação às prescrições do CP-SD, foram examinadas as seções *Aprendendo com a comunidade*<sup>27</sup> e *Avançar*, que aparecem exclusivamente no *livro do professor* e trazem sugestões de atividades complementares, em

---

<sup>27</sup> Esta seção não foi apresentada para a SD-1.

relação às quais também se realizou uma avaliação das OL que estariam implicadas.

3) Ao final, realizou-se uma síntese dos resultados, relacionando as atividades às OL por elas focalizadas. Procedeu-se, em seguida, a uma análise quantitativa, em que os dados foram organizados na forma de quadros, permitindo a visualização de algumas recorrências significativas.

### Terceira fase

Na última fase (explicitada no capítulo 7), a fim de **responder à sexta pergunta de pesquisa**, os resultados parciais gerados nas duas fases anteriores da análise foram contrastados e discutidos, buscando-se avaliar a coerência das SDs em relação aos objetivos de ensino-aprendizagem identificados nas EEA, conforme constavam no CP-SD. Foram levados em conta a estrutura das SDs, as *estratégias de ensino* nela empregadas e as OL favorecidas pelas atividades.

O quadro 4 sintetiza os procedimentos empregados, de acordo com as fases da análise, para responder às perguntas de pesquisa:

Quadro 4 - Relação entre perguntas, procedimentos de análise e *corpus*

Perguntas	Procedimentos	Corpus
1) Quais são os objetivos de ensino-aprendizagem definidos para a aplicação das SD selecionadas, em relação às estratégias de ensino a serem empregadas e às OL que devem ser mobilizadas?	1.1. Análise inicial dos enunciados das EEA e categorização dos objetivos didáticos identificados 1.2. Análise dos enunciados das EEA, identificando-se as OL focalizadas 1.3. Síntese dos resultados	- CP-SD: seção <i>Expectativas de ensino e aprendizagem</i> .
2) De que modo as SDs foram configuradas, levando-se em conta sua vinculação ao modelo genebrino de SD? 3) Quais estratégias de ensino são empregadas pelas SDs? 4) Quais OL estão implicadas nas atividades que compõem as SDs?	2.1. Análise da estrutura da SD e comparação com o modelo genebrino 2.2.1. Análise dos enunciados das atividades, identificando-se as OL focalizadas 2.2.2. categorização das atividades 2.2.3 Análise dos comentários prescritivos vinculados às	- SD: todas as seções - CP-SD: demais seções

<p>5) De acordo como os comentários prescritivos dos CP-SD, direcionados ao professor, quais OL podem ser mobilizadas ou, ainda, quais devem ser focalizadas na aplicação das atividades das SDs?</p>	<p>atividades, identificando-se as OL focalizadas 2.3. Síntese dos resultados e tabulação dos dados</p>	
<p>6) De que maneira e em que medida a configuração das SD está em acordo (ou desacordo) com os objetivos didáticos definidos nos CP-SD, levando-se em conta (a) a estrutura adotada, (b) as estratégias de ensino empregadas e (c) as OL focalizadas.</p>	<p>3. contraste e discussão dos resultados apresentados nas fases 1 e 2</p>	<p>- SD - CP-SD</p>

## PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÃO

### 5. ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DEFINIDOS PARA AS SDs

A fim de identificar os objetivos de ensino-aprendizagem definidos para a aplicação das SDs selecionadas e, a partir disso, **responder à primeira pergunta de pesquisa**, realizamos a análise da primeira seção de cada um dos CP-SDs, onde constam as *expectativas de ensino e aprendizagem* (EEAs). As EEAs são enunciados em tópicos, que descrevem “metas” a serem alcançadas, em relação ao que os alunos deverão executar (as *estratégias de ensino*) e desenvolver (as aprendizagens esperadas) por meio do trabalho didático realizado a partir da SD. Segundo os *Referenciais curriculares da rede escolar SESI-SP*, documento que apresenta as diretrizes para as intervenções pedagógicas da rede,

As expectativas de ensino e aprendizagem explicitam a ação do professor e do educando, estabelecendo um vínculo no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a intencionalidade do fazer pedagógico. A organização das expectativas de ensino e aprendizagem revela a tríade: objetivo/conteúdo/habilidade – competência. (SESI-SP, 2003, p.170)

A análise inicial dos enunciados dessas EEA nos possibilitou uma primeira constatação: os procedimentos explicitados nos enunciados como objetivos didáticos correspondiam a *estratégias de ensino* diversificadas (produção de texto, leitura e análise de texto, localização de informações, etc.) e não se podia relacioná-los, da mesma maneira, às OL, assim como definidas no quadro teórico do ISD (cf. item 3.1.). Enquanto algumas ações correspondiam claramente às OL definidas na teoria – como, por exemplo, “pressupondo o enunciador, o interlocutor e os meios de circulação”, que se relaciona à OL-1.1 – outras aparentemente não mantinham correspondência direta com os mecanismos que tomávamos como referência. A ação representada em “localizar informações explícitas no texto”, por exemplo, não pôde ser incluída a contento em nenhum dos três níveis de OL, assim como definidos no ISD.

Essa observação nos levou a perceber que, para a clareza e coerência do prosseguimento da análise, as EEA deveriam ser agrupadas levando-se em conta as *estratégias de ensino* focalizadas como objetivos didáticos, uma vez que elas envolvem

ações de linguagem relativamente distintas e, como veremos na análise, não mobilizam e favorecem as OL da mesma forma.

A decisão de agrupar os elementos a serem analisados, e diferenciar-lhes o tratamento analítico, deve-se inclusive ao próprio condicionamento teórico das unidades de análise que utilizamos. Os conceitos de *operações* e *capacidades de linguagem*, assim como definidos pelo ISD (cf. 2.4.4.), referem-se, ao menos originalmente, a procedimentos envolvidos na **produção de textos** (orais e escritos), o que impede que sejam aplicados de modo direto, ou seja, sem as devidas adaptações e reconsiderações, na análise de outros atos de linguagem, como a leitura e compreensão de textos, por exemplo, que também fazem parte dos objetivos didáticos para o ensino de LM.

Por outro lado, com base nos pressupostos teóricos em que nos apoiamos, concebemos que não há uma divisão estanque entre os diferentes processos envolvidos nas ações de linguagem, havendo entre eles uma profunda interação e mútua complementaridade. As operações psicolinguísticas mobilizadas na leitura, por exemplo, do mesmo modo que servem de base para a confecção de novos textos, foram também desenvolvidas em grande parte pelas práticas anteriores de produção textual. Contudo, atos e processos de linguagem distintos, como os envolvidos na leitura e na produção de textos, merecem igualmente abordagens diferenciadas.

Desse modo, os objetivos de ensino-aprendizagem, expressos nas EEAs, foram categorizados, levando-se em conta dois aspectos:

a) Inicialmente, se havia ou não o foco nos *gêneros de texto* como objetos de ensino-aprendizagem, uma vez que no conjunto de EEA definidas para a aplicação da SD coexistiam objetivos didáticos diretamente relacionados à questão dos gêneros e também outros que se referiam a elementos do ensino de LM vinculados a outras abordagens e metodologias (leitura, análise gramatical, pesquisa escolar, etc.);

b) Em segundo lugar, as *estratégias de ensino* focalizadas.

Com base nisso, definimos, de acordo com o primeiro aspecto, dois grupos de objetivos. No primeiro grupo, estão incluídas as EEAs que focalizam os gêneros de texto como objetos de ensino-aprendizagem, enquanto que no segundo grupo incluímos as EEAs que focalizam outros aspectos do ensino de LM, que provêm de abordagens anteriores ou mesmo concorrentes à *dos gêneros*.

Nos dois conjuntos de EEA analisados, presentes em cada um dos CP-SD, o primeiro grupo é formado pelas mesmas EEAs, já que elas se repetem e definem para as duas SDs os mesmos objetivos didáticos, de trabalho com os gêneros de texto. Por conseguinte, nos dois casos, temos os mesmos subgrupos de EEA para o grupo 1, que se relacionam às duas *estratégias de ensino* focalizadas: *produção de textos do gênero* e *análise de textos do gênero*.

Quanto ao segundo grupo, das EEAs que focalizam procedimentos não ligados à abordagem dos gêneros, os objetivos didáticos são apenas parcialmente coincidentes, o que leva ao subgrupos serem diferentes. O quadro 5 ilustra melhor essa divisão, a partir da qual organizaremos a exposição da análise:

Quadro 5 - Categorização das EEA

SD	Grupos de objetivos didáticos	Subgrupos (estratégias de ensino focalizadas)
De... Para...	Primeiro grupo: EEAs que focalizam os gêneros de texto como objetos de ensino-aprendizagem	Subgrupo 1.1.: produção de textos do gênero Subgrupo 1.2.: análise de textos do gênero
	Segundo grupo: EEAs que focalizam outros aspectos do ensino de LM	Subgrupo 2.1.: estratégias de compreensão do texto Subgrupo 2.2.: pesquisa escolar
O humor do cotidiano	Primeiro grupo: EEAs que focalizam os gêneros de texto como objetos de ensino-aprendizagem	Subgrupo 1.1.: produção de textos do gênero Subgrupo 1.2.: análise de textos do gênero
	Segundo grupo: EEAs que focalizam outros aspectos do ensino de LM	Subgrupo 2.1.: estratégias de compreensão do texto Subgrupo 2.2.: análise linguística Subgrupo 2.3.: prática da

### 5.1. Análise das EEAs da SD “De... Para...”

O CP-SD da SD “De... Para...” apresenta, na seção *Expectativas de ensino e aprendizagem*, os seguintes descritores, que serão analisados de acordo com a divisão acima mencionada:

#### DE... PARA...

##### Expectativas de ensino e aprendizagem

2. Identificar, interpretar e explicar o assunto e o núcleo temático do texto.<sup>28</sup>

3. Localizar informações explícitas no texto, explicando-as.

4. Pesquisar informações, obras, autores e temas em diferentes fontes.

7. Identificar e distinguir os recursos que organizam e estruturam diferentes gêneros de textos, tanto na oralidade quanto na escrita, analisando a organização textual, o contexto de produção e aspectos linguístico-discursivos dos mesmos: anúncio publicitário, autobiografia, blog, bula, canção, carta de reclamação, carta pessoal, cartazes, conto de aventura, conto popular, crônica humorística, diário íntimo, e-mail, manchetes, notícias, paródia, poemas, quadrinhos, receitas, regras de jogos, relato de experiências, resumo, romance, seminário, sinopse, verbetes, entre outros.

16. Produzir textos considerando o gênero textual em estudo, de acordo com sua função, organização textual e aspectos linguístico-discursivos, pressupondo o enunciador, o interlocutor e os meios de circulação, utilizando também os recursos coesivos da oralidade e da escrita.

17. Retextualizar os próprios textos, com orientação do professor, adequando-os aos gêneros orais e/ou escritos e ao contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que ocorre a interação), observando a coerência e a unidade textual.

22. Observar, refletir, reconhecer e aplicar as marcas linguísticas que compõem o gênero textual em estudo.

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.6

#### 5.1.1. Primeiro grupo: EEAs que focalizam os gêneros de texto como objetos de ensino-aprendizagem

Em relação às EEA definidas para a SD “De.. Para...”, podem ser incluídas nesse primeiro grupo aquelas que claramente focalizam os gêneros de texto como objeto de ensino-aprendizagem. Das sete EEA definidas para a SD, quatro delas - EEA-7, EEA-16, EEA-17 e EEA-22 - apresentam objetivos didáticos diretamente relacionados à questão dos gêneros, o que demonstra a importância atribuída pela instituição produtora do material

<sup>28</sup> As EEA deste quadro são antecedidas por números que indicam sua localização da grade geral de EEA para o ano escolar. Ao final dele, segundo a recomendação da rede, todas as EEA dessa grade devem ter sido trabalhadas.

didático à essa nova abordagem no ensino de LP, preconizada nos PCN e já há alguns anos estabilizada nos currículos escolares.

As EEA pertencentes a esse grupo explicitam, desse modo, o objetivo de que os alunos, ao final do processo pedagógico, tenham adquirido capacidades para o domínio dos gêneros de texto. Por esse motivo, nessas EEA pode-se mais facilmente identificar a relação com as OL.

A fim de que o aluno possa atingir esse “domínio”, as EEAs tratam basicamente de dois procedimentos: *produção* e *análise* de textos do gênero escolhido. Eles podem ser entendidos, ao mesmo tempo, como *estratégias de ensino*, já que devem ser implementadas no trabalho didático, e como *metas de aprendizagem*, uma vez que se espera que os alunos possam realizá-los autonomamente ao fim da intervenção pedagógica.

#### **5.1.1.1. EEAs voltadas à produção de textos do gênero**

Nesse subgrupo estão incluídas as EEA de números 16, 17 e 22. Vejamos a primeira delas:

*EEA-16: Produzir textos considerando o gênero textual em estudo, de acordo com sua função, organização textual e aspectos linguístico-discursivos, pressupondo o enunciador, o interlocutor e os meios de circulação, utilizando também os recursos coesivos da oralidade e da escrita.*

Segundo os pressupostos do ISD, toda vez que é produzido um texto vinculado a um determinado gênero, o agente necessariamente é levado a mobilizar os três níveis de OL (cf. 2.4.4.). Nesse sentido, podemos afirmar que a EEA-16 define, implicitamente, os três níveis de OL como objetivos didáticos. Uma análise mais detalhada do enunciado pode, além disso, indicar algumas referências explícitas que se relacionam diretamente às OL:

referências explícitas no enunciado da EEA	OL
--	----

<i>de acordo com sua função</i>	mobilização de representações sobre o gênero (OL-1.4)
<i>de acordo com sua [...] organização textual</i>	OL do nível 2, genericamente
<i>de acordo com sua [...] aspectos linguístico-discursivos</i>	OL do nível 3, genericamente
<i>pressupondo o enunciador<sup>29</sup>, o interlocutor e os meios de circulação</i>	mobilização de representações sobre o contexto físico (OL-1.1) e sócio-subjetivo (OL-1.2)
<i>utilizando também os recursos coesivos da oralidade e da escrita.</i>	emprego de mecanismos de textualização (OL-3.1)

A EEA seguinte também se refere à produção de textos:

*EEA-17: Retextualizar os próprios textos, com orientação do professor, adequando-os aos gêneros orais e/ou escritos e ao contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que ocorre a interação), observando a coerência e a unidade textual.*

Apesar de a EEA-17 estar focalizando a retextualização (reescrita) do texto, nesse processo são mobilizadas igualmente OL pertencentes aos três níveis, uma vez que o aluno é levado a refletir sobre todos os aspectos que estão envolvidos na composição do texto (o contexto, a estrutura, os recursos linguísticos necessários, etc.), de acordo com o gênero, para realizar as adaptações necessárias. As referências textuais no enunciado da EEA-17 permitem identificar um certo destaque para as OL do nível 1. Os conceitos de “coerência e unidade textual” são um tanto amplos, mas possivelmente se referem, de modo geral, às OL dos níveis 2 e 3.

<b>referências explícitas no enunciado da EEA</b>	<b>OL</b>
<i>adequando-os [...] ao contexto de produção (interlocutores, finalidade</i>	mobilização de representações sobre o contexto sócio-subjetivo (OL-1.2)
<i>adequando-os [...] ao contexto de produção</i>	mobilização de representações sobre

<sup>29</sup> Nas EEA, os conceitos de “enunciador” e “interlocutores” se referem, de modo geral, aos participantes da interação, o que demanda representações tanto do contexto físico, quanto do contexto sócio-subjetivo.

<i>(interlocutores [...] lugar e momento em que ocorre a interação)</i>	o contexto físico (OL-1.1)
<i>observando a coerência e a unidade textual</i>	OL dos níveis 2 e 3, genericamente

Por último, temos também a seguinte EEA:

*EEA-22: Observar, refletir, reconhecer e aplicar as marcas linguísticas que compõem o gênero textual em estudo.*

Nesta EEA, predominam os objetivos de *análise de textos do gênero* (próximo tópico), o que pode ser visualizado pelo maior número de formas verbais que se referem a processos analíticos (*observar, refletir e reconhecer*). O verbo “aplicar”, no entanto, indica que a produção textual também está contemplada. Como a expressão “marcas linguísticas” é vaga e não possui uma definição específica no *livro do professor*, podemos supor que se refira, genericamente, aos níveis 2 e 3 de OL.

#### **5.1.1.2. EEAs voltadas à análise de textos do gênero**

Além da EEA-22, examinada acima, temos também a EEA-7 focalizando os processos de análise (como atestam as formas *identificar, distinguir e analisando*) de textos do gênero, definindo-os como objetivos para a SD:

*EEA-7: Identificar e distinguir os recursos que organizam e estruturam diferentes gêneros de textos, tanto na oralidade quanto na escrita, analisando a organização textual, o contexto de produção e aspectos linguístico-discursivos dos mesmos [...].*

As estratégias de análise de textos do gênero cumprem um papel mais pontual no trabalho com a ZDP do aluno, pois possibilitam a ele exercitar e desenvolver as CL que estão em vias de serem dominadas ou em relação às quais demonstra dificuldades. Nesse sentido, os processos psicolinguísticos envolvidos na análise de textos do gênero, apesar de pertencerem a uma outra ordem de operações (reconhecimento de formas,

comparação, inferência de informações, etc.), são configurados e direcionados de modo a subsidiar o aprimoramento das OL.

Além disso, ao explicitar os aspectos que são objeto destes procedimentos analíticos, as EEA acabam por indicar as OL que se espera exercitar por meios deles. Podemos, assim, reconhecer no enunciado da EEA-7 as seguintes OL:

referências explícitas no enunciado da EEA	OL
<i>a organização textual</i>	OL do nível 2, genericamente
<i>o contexto de produção</i>	OL-1.1 e OL-1.2
<i>aspectos linguístico-discursivos</i>	OL do nível 3, genericamente

### 5.1.2. Segundo grupo: EEAs que focalizam outros aspectos do ensino de LM

O segundo grupo de EEA, em que estão incluídas EEA-2, EEA-3 e EEA-4, apresenta como objetivos de ensino-aprendizagem procedimentos que não estão diretamente relacionados à abordagem que toma os gêneros de texto como eixo organizador do trabalho didático, o que pode ser já notado, de modo superficial, na falta do termo “gênero(s)” nos enunciados. A presença desse tipo de objetivo didático em um material que se propõe a “trabalhar com gêneros” deve-se ao fato de que o currículo para o ensino de LM da rede SESI-SP integra diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos<sup>30</sup> – o que é relativamente comum nas instituições escolares em geral – que se relacionam a princípios e objetivos gerais também variados.

Neste segundo grupo, identificamos dois tipos de estratégias de ensino focalizadas nas EEA: *estratégias de compreensão do texto e pesquisa escolar*.

#### 5.1.2.1. Estratégias de compreensão do texto

O primeiro subgrupo, representado por EEA-2 e EEA-3, apresenta como objetivos didáticos estratégias que permitam ao aluno apropriar-se do significado do texto<sup>31</sup>, para em

<sup>30</sup> Fazemos tal afirmação com base nos *Referências Curriculares da rede escolar SESI-SP* (SESI-SP, 2003), contudo não nos aprofundaremos nesta questão, para não fugir do foco deste trabalho.

<sup>31</sup> Essas estratégias se diferenciam daquelas relacionadas à *análise de textos do gênero* - que não deixam também, é claro, de envolver a “compreensão do texto” - uma vez que o foco está nos procedimentos pontuais de apropriação do significado (localizar informações, identificar o

seguida poder expressar o que foi compreendido. Deste modo, não se referem, ao menos inicialmente, às OL. Apesar disso, esses procedimentos indicados nas EEA, quando dominados e colocados em ação pelos alunos, cumprem o papel de colaborar no desenvolvimento das CLs, como podemos visualizar abaixo:

*EEA-2: Identificar, interpretar e explicar o assunto e o núcleo temático do texto.*

Quando analisa um texto, buscando apreender seu assunto, seu tema, o leitor-aluno necessariamente reflete sobre as representações e conteúdos referenciais mobilizados pelo produtor. Esse exercício de reconstrução do conteúdo mobilizado (“identificar”, “interpretar”) é intensificado e reordenado pela tarefa de sistematização (“explicar”), o que acaba por favorecer no aluno o desenvolvimento da capacidade de mobilizar conhecimentos de mundo, conteúdos, para a produção de seus próprios textos (OL-1.3). Além do mais, a identificação do “assunto” e, mais especificamente, do “núcleo temático” exige uma análise, tanto do modo como o conteúdo foi organizado no texto – principalmente do *plano geral* (OL-3.1) e, em segundo plano, dos tipos de *sequência* utilizadas – quanto das unidades lexicais que marcadamente o veiculam. Nesse sentido, pode-se dizer que essa análise do conteúdo contribui, mesmo que indiretamente, para o aperfeiçoamento das OL, principalmente OL-1.3 e OL-2.1, e, possivelmente em menor medida, OL-2.3 e OL-3.4.

Quanto à segunda EEA deste subgrupo, temos:

*EEA-3: Localizar informações explícitas no texto, explicando-as.*

O objetivo apresentado na EEA acima, assim como na anterior, não envolve diretamente a mobilização de uma CL, já que não se refere às operações relacionadas à produção de textos de um gênero. A definição desta EEA está mais relacionada às teorias da leitura e do letramento (cf. ROJO, 2004), que, apesar de pertencerem a uma outra linha da Linguística Aplicada, dialogam e dividem espaço com a abordagem dos gêneros textuais nos currículos escolares. O procedimento “localizar informações explícitas no texto”

---

assunto, etc.) de qualquer texto, independentemente da sua relação com um determinado gênero.

pode ser enquadrado no que Rojo (2004, p.5) chamou de *capacidades de leitura*, especificamente no subtipo *capacidades de compreensão*.

Mesmo não se tratando de uma OL, a estratégia de *localizar informações* (*explícitas* ou não) é de suma importância para a *análise de textos do gênero* (subgrupo do primeiro grupo), assumindo, desse modo, uma *função auxiliar*, pois é um procedimento sempre necessário na identificação de referências que indiquem o contexto de produção, o conteúdo temático e sua organização, o gerenciamento das vozes e dos posicionamentos enunciativos, etc.

Refletindo ainda sobre o aspecto de cooperação que envolve as estratégias de compreensão e as CL, concebemos também que estas últimas, quando já desenvolvidas, subsidiam a realização das primeiras. Por exemplo, para *localizar* a referência explícita ao emissor de uma carta (identificação do contexto de produção), o aluno-leitor mobiliza, mesmo que de modo não consciente, conhecimentos sobre:

- os emissores prováveis, de acordo com seus *conhecimentos de mundo* (OL-1.3).
- organização do conteúdo na estrutura do texto (OL-2.1): a última palavra de uma carta, por exemplo, normalmente apresenta o seu remetente.
- a configuração lexical (OL-3.4): trata-se de um substantivo próprio, que normalmente se diferencia dos substantivos comuns (a não ser que seja um apelido, o que já poderá ser considerado como índice de familiaridade) e na escrita é iniciado por letra maiúscula.

### **5.1.2.2. Pesquisa escolar**

A outra *estratégia de ensino* focalizada nas EEA definidas para a SD-1 refere-se ao exercício e aprendizado de procedimentos de pesquisa escolar. A ação de “pesquisar” envolve tanto procedimentos relacionadas à leitura e compreensão de textos (como localizar informações, fazer inferências locais e globais, etc.), quanto estratégias mais amplas, que exigem outros tipos de capacidade, como, por exemplo, saber escolher fontes confiáveis e produtivas, utilizar mecanismos de busca, entre outros. Desse modo, os objetivos didáticos voltados à pesquisa escolar, nas EEA da SD, não se referem diretamente a OL, o que não nos impede, porém, de mais uma vez reconhecer possíveis relações:

EEA-4: *Pesquisar informações, obras, autores e temas em diferentes fontes.*

A pesquisa envolve um conjunto de procedimentos que cumprem uma importante função no trabalho de análise e produção de textos de determinado gênero. Ao pesquisar, o aluno amplia seu repertório de conhecimentos, os quais servirão para

- (a) de um lado, reconhecer os elementos referenciais, contextuais e estruturais que foram envolvidos na produção do texto que está sendo analisado e,
- (b) de outro, para serem mobilizados na criação de seus próprios textos: conhecimentos sobre os parâmetros da situação em que está inserido (OL-1.1 e OL-1.2), sobre o tema (OL-1.3) a ser discorrido, sobre a configuração (nível 2) e linguagem (nível 3) típicas do gênero, etc.

Além disso, no enunciado da EEA-4, podemos identificar dois termos que se referem explicitamente a conhecimentos que, ao serem adquiridos por meio da pesquisa, podem auxiliar o aluno na mobilização de OL:

- *autor*: ao pesquisar sobre a biografia e a produção de um determinado emissor, o aluno adquire conhecimentos que lhe permitirão reconhecer aspectos do *contexto físico* (quem emitiu o texto, em que lapso de tempo, em que local, etc.) e do *contexto sócio-subjetivo* (qual a posição social do autor, quais eram suas motivações e objetivos, a que grupo social direcionava seus ideias, etc.), que foram determinantes na produção do texto que se está analisando;
- *tema*: ao ampliar sua “bagagem” de conhecimentos relacionados ao tema tratado, o aluno terá melhores condições de realizar uma compreensão ampla do que foi apresentado em determinado texto, não só reconhecendo o conteúdo que foi mobilizado, mas também identificando a maneira como foi

organizado (*plano geral e seqüências*). Essas informações serão igualmente úteis para serem aplicadas em situações de produção.

## 5.2. Análise das EEAs da SD “O humor do cotidiano”

As EEAs apresentadas, no livro do professor, para a SD “O humor do cotidiano” são os seguintes:

### O HUMOR DO COTIDIANO

#### Expectativas de ensino e aprendizagem

2. Identificar, interpretar e explicar o assunto e o núcleo temático do texto.<sup>32</sup>
3. Localizar informações explícitas no texto, explicando-as.
7. Identificar e distinguir os recursos que organizam e estruturam diferentes gêneros de textos, tanto na oralidade quanto na escrita, analisando a organização textual, o contexto de produção e aspectos linguístico-discursivos dos mesmos: anúncio publicitário, autobiografia, blog, bula, canção, carta de reclamação, carta pessoal, cartazes, conto de aventura, conto popular, crônica humorística, diário íntimo, e-mail, manchetes, notícias, paródia, poemas, quadrinhos, receitas, regras de jogos, relato de experiências, resumo, romance, seminário, sinopse, verbetes, entre outros.
10. Reconhecer e distinguir as marcas das variantes linguísticas orais e escritas (de espaço físico, grupo social, faixa etária, grupos profissionais, etc.), comparando-as à variante-padrão do Português do Brasil.
12. Argumentar a respeito de um ponto de vista oralmente ou por escrito.
16. Produzir textos considerando o gênero textual em estudo, de acordo com sua função, organização textual e aspectos linguístico-discursivos, pressupondo o enunciador, o interlocutor e os meios de circulação, utilizando também os recursos coesivos da oralidade e da escrita.
17. Retextualizar os próprios textos, com orientação do professor, adequando-os aos gêneros orais e/ou escritos e ao contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que ocorre a interação), observando a coerência e a unidade textual.
18. Identificar e compreender as possibilidades de citação de discurso (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre), utilizando o discurso direto.
19. Identificar e compreender o uso de recursos expressivos intencionalmente registrados pelo autor (adjetivos, advérbios, conjunções, citações, comentários, pontuação, etc.)
22. Observar, refletir, reconhecer e aplicar as marcas linguísticas que compõem o gênero textual em estudo.

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.38

<sup>32</sup> As EEA deste quadro são antecedidas por números que indicam sua localização da grade geral de EEA para o ano escolar. Ao final dele, segundo a recomendação da rede, todas as EEA dessa grade devem ter sido trabalhadas.

### **5.2.1. Primeiro grupo: EEAs que focalizam os gêneros de texto como objetos de ensino-aprendizagem**

As EEAs referentes a esse primeiro grupo são, para a SD “O Humor do cotidiano”, as mesmas já analisadas em relação à SD “De... Para...”. Deste modo é válida para elas a análise apresentada no item 5.1.1.

### **5.2.2. Segundo grupo: EEAs que focalizam outros aspectos do ensino de LM**

Assim como na análise das EEAs definidas para a primeira SD, incluímos neste segundo grupo os objetivos de ensino-aprendizagem que não tomam diretamente os gêneros de texto como eixo organizador do trabalho didático. De acordo com as estratégias de ensino focalizadas, estas EEAs (EEA-2, EEA-3, EEA-10, EEA-12, EEA-18 e EEA-19) foram distribuídas em três subgrupos: *estratégias de compreensão do texto*, *prática de análise linguística* e *exercício da argumentação*.

#### **5.2.2.1. Estratégias de compreensão do texto**

As duas EEAs pertencentes a este subgrupo (EEA-2 e EEA-3) são também comuns à grade de objetivos da primeira SD analisada. Sendo assim, sua análise já foi apresentada no item 5.1.2.1.

#### **5.2.2.2. Análise linguística**

Os objetivos didáticos expressos em EEA-10, EEA-18 e EEA-19 relacionam-se a estratégias de ensino que focalizam a análise das configurações e escolhas linguísticas mais internas ao texto. Esse caráter analítico pode ser identificado nos procedimentos representados pelos verbos presentes nos enunciados: *reconhecer*, *distinguir e comparar*, na EEA-10; *identificar* e *compreender*, nas EEA-18 e EEA-19. Mesmo que nas três EEAs o objeto deste processo de análise tenha recebido diferentes denominações (*marcas*, *possibilidades* e *recursos expressivos*), todas

fazem referência ao mesmo material, ou seja, aos aspectos linguísticos que participam da estrutura interna do texto e que servirão de base para reflexões em aula.

O conceito de “análise linguística” é apresentado nos PCN-LP (BRASIL, 1998) como um dos parâmetros organizadores do ensino de Língua Portuguesa e tem como base, principalmente, os trabalhos de Geraldi, relacionando-se também diretamente com a proposta de *gramática reflexiva* de Travaglia (1996). Além dessas contribuições de base, o conceito de análise linguística nos PCN-LP passa visivelmente a integrar também a proposta interacionista sociodiscursiva de análise dos elementos linguístico-discursivos, ou seja, das unidades linguísticas que se vinculam de modo particular a ações de linguagem específicas, a configuração dos diferentes gêneros de texto. É o que podemos verificar nessa passagem do documento:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. **Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros.** (BRASIL, 1998, p.78, grifo nosso)

Nesse sentido, as EEAs vinculadas à *análise linguística*, diferentemente das EEAs do subgrupo anterior (*estratégias de compreensão do texto*), possuem uma relação mais direta com o desenvolvimento das *capacidades linguístico-discursivas*. Vejamos:

EEA-19: *Identificar e compreender o uso de recursos expressivos intencionalmente registrados pelo autor (adjetivos, advérbios, conjunções, citações, comentários, pontuação, etc.)*

O enunciado acima também sugere um exercício de reflexão sobre a relação que se estabelece entre o contexto sócio-subjetivo do autor (no caso, sua *intenção*) e os *recursos* oferecidos pela língua, a partir dos quais ele configura seu texto a fim de atingir assim seus objetivos. A EEA-19 propõe como estratégia, deste modo, a análise da configuração textual intencionalmente marcada, indicando como exemplos elementos pertencentes tanto ao nível da estruturação discursiva do texto (*citações e comentários*) quanto ao nível da textualização e das unidades linguísticas mais internas (*adjetivos, advérbios, conjunções, pontuação, etc.*). Estão, assim, implicadas como objetivos de aprendizagem nesta EEA as OL-1.2 e OL-2.2, além das quatro OLs pertencentes ao terceiro nível.

Ainda neste subgrupo:

EEA-18: *Identificar e compreender as possibilidades de citação de discurso (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre), utilizando o discurso direto.*

Ao analisar as “possibilidades de citação do discurso”, o aluno é conduzido a considerar os diferentes modos de organização textual em que essas *citações* se manifestam, os quais estão relacionados ao segundo nível de OLs, assim como refletir também sobre as configurações linguísticas mais pontuais (terceiro nível de OLs) que materializam essas estruturas, como a pontuação, as formas verbais, os conectivos, etc.

Deste modo, podemos afirmar que a estratégia de ensino apresentada como objetivo didático nas EEA-18 e EEA-19 se vincula ao desenvolvimento das *capacidades discursivas* (principalmente em relação aos *tipos de discurso*<sup>33</sup>- OL-2.2) e, de modo mais privilegiado, ao aprimoramento das capacidades linguístico-discursivas, uma vez que os recursos a serem analisados (as formas de citação, a pontuação, a configuração do verbo, os conectivos, etc.) podem ser objetos de reflexão sobre:

---

<sup>33</sup> A relação entre os conceitos tradicionais de *discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre* e a noção de *tipos de discurso*, no quadro do ISD, pode ser melhor visualizada em Bronckart (1999, pp.206-208).

- os mecanismos de textualização empregados (OL-3.1) para a citação dos discursos;
- o modo de distribuição das vozes (OL-3.2) dos agentes envolvidos na situação de linguagem representada;
- as marcas de modalizações (OL-3.2) utilizadas, por exemplo, pelo narrador ou pelas personagens;
- a estruturação das frases (OL-3.3) na construção dos diferentes modos de reprodução das falas/vozes;
- as escolhas lexicais (OL-3.4) que diferenciam as falas dos personagens e/ou do próprio narrador.

Em outra EEA deste subgrupo, temos:

EEA-10: *Reconhecer e distinguir as marcas das variantes linguísticas orais e escritas (de espaço físico, grupo social, faixa etária, grupos profissionais, etc.), comparando-as à variante-padrão do Português do Brasil.*

A EEA-10 acima está visivelmente relacionada à recomendação de trabalho com a “variação linguística”, apresentada nos PCN-LP (BRASIL, 1998, pp.81-83) e amparada nas influências *sociolinguística* exerceu, e ainda exerce, no ensino de LP. Ainda assim, podemos examiná-la sob o crivo do conceito *interacionista-sociodiscursivo* de OLs. Ao analisar as “marcas das variantes linguísticas” o aluno tem a possibilidade de refletir sobre a relação que se estabelece entre as diferentes configurações linguísticas (nos níveis de análise fonético, fonológico, morfossintático, lexical, etc.) e representações sobre o contexto físico (*espaço físico*) e sócio-subjetivo (*grupo social, faixa etária, grupos profissionais, etc.*) da produção. Deste modo, relacionam-se com esta EEA

- as OLs do terceiro nível (OL-3.1, OL-3.2, OL-3.3 e OL-3.4), uma vez que todas elas, em maior ou menor medida, podem ser relacionadas aos elementos envolvidos nas variações linguísticas<sup>34</sup> e,

<sup>34</sup> Enquanto, por exemplo, na configuração lexical (OL-3.4) se pode perceber mais visivelmente a relação com o lugar físico ou social, na variação das formas de modalização (OL-3.2) a influência deste aspecto não se percebe tão facilmente.

- as OL relativas à representação sobre o contexto de produção (OL-1.1 e OL-1.2).

### 5.2.2.3. Prática da argumentação

Neste subgrupo incluem-se os objetivos de ensino-aprendizagem relacionados com a seguinte EEA:

EEA-12: *Argumentar a respeito de um ponto de vista oralmente ou por escrito.*

Nela, o “argumentar” é apresentado como uma “capacidade” própria, que pode ser ensinada e aprendida sistematicamente, independentemente do gênero de texto que se utilize. Apesar de não focalizar a questão dos gêneros, consideramos que a EEA acima relaciona-se com o que Dolz e Schneuwly (2004, p.57-70) conceituam como *agrupamentos de gêneros*. A ação de “argumentar” não é mobilizada por meio de um único gênero, mas sim por um conjunto indeterminado de formas textuais, que possuem em comum o fato de responderem a finalidades sociais similares, envolverem aspectos tipológicos muito próximos e implicarem capacidades de linguagem relativamente homogêneas.

Deste modo, quando se propõe o trabalho com a argumentação em sala de aula, os três tipos de CL, estarão sendo mobilizados, independentemente do gênero utilizado, podendo se dar por meio de uma simples arguição oral ou mesmo através de um artigo de opinião. Um exemplo claro de como todas as OL pertencentes ao três níveis podem ser tomadas como objetivos didáticos para um determinado ciclo escolar é a proposta de progressão para o *agrupamento de gêneros do argumentar*, apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, p.65-66), da qual já reproduzimos um trecho no item 3.3., relativo ao ano escolar a que o nosso corpus está direcionado.

### 5.3. Síntese dos resultados da primeira fase

### 5.3.1. Objetivos didáticos definidos para a SD “De... Para...”

Em relação ao **primeiro grupo** de EEA, o enfoque dado ao necessário domínio dos gêneros de texto nos autoriza, já de início, visualizar o objetivo didático de que se desenvolvam nos alunos os três tipos de CL, ou seja, capacidades para aplicar os **três níveis de OL**.

As EEA relacionadas à *produção de textos do gênero* (EEA-16, EEA-17 e, parcialmente, EEA-22) se vinculam diretamente a esse objetivo, uma vez que os alunos, ao escreverem e retextualizarem suas produções, necessariamente deverão mobilizar OL pertencentes aos três níveis. Também de modo direto, as EEA referentes à *análise de textos do gênero* (EEA-7 e também EEA-22) vinculam-se ao objetivo de desenvolver as CL, mas sob um outro viés. Inicialmente, o objetivo de ensino-aprendizagem focaliza o domínio dos procedimentos analíticos (*identificar, distinguir, analisar, etc.*) que permitem reflexões sobre os aspectos do gênero que se encontram materializados no texto. Em um segundo plano, podemos reconhecer também como objetivo didático o aprimoramento das OL, que estas reflexões podem possibilitar.

Além disso, a análise dos enunciados deste primeiro grupo de EEA permitiu a identificação de referências textuais que explicitaram como objetivos didáticos OLs pertencentes aos três níveis, sendo algumas claramente especificadas, como sintetizamos abaixo.

Quadro 6 – Estratégias de ensino e OL focalizadas no primeiro grupo de EEAs

<b>EEAs do primeiro grupo</b>	<b>Estratégia de ensino focalizada</b>	<b>OL explicitadas nos enunciados</b>
EEA-7	análise de textos do gênero	- especificamente: OL-1.1 e OL.1.2 - genericamente: OLs dos níveis 2 e 3
EEA-16	produção de textos do gênero	- especificamente: OL-1.1, OL.1.2, OL-1.4, OL-3.1 - genericamente: OLs dos níveis 2 e 3
EEA-17	produção de textos do gênero (retextualização)	- especificamente: OL-1.1 e OL.1.2 - genericamente: OLs dos níveis 2 e 3
EEA-22	análise e produção de textos do gênero	- genericamente: OLs dos níveis 2 e 3

O quadro acima possibilita, ainda, que identifiquemos os seguintes aspectos:

- Há uma ênfase no processo de *produção de textos do gênero*, apresentado em três das quatro EEA;
- Em relação às OL do nível 1, há um evidente destaque para OL-1.1 e OL-1.2 (contexto de produção), que constam em três das quatro EEA. Apesar de constar em apenas uma EEA, a OL-1.4 também foi explicitamente definida como objetivo didático. Não foi identificada referência à OL-1.3 neste grupo de EEA;
- Exceto pela referência um pouco mais precisa à OL-3.1 (“recursos coesivos”), as OL dos níveis 2 e 3 são mencionadas apenas genericamente, sem serem individualizadas.

Quanto ao **segundo grupo** de EEA, em que estão incluídos os objetivos didáticos vinculados ao procedimentos de compreensão do texto e pesquisa escolar, pode-se afirmar que, diferentemente do anterior, não há uma definição de objetivos diretamente relacionados à abordagem didática que prevê o domínio dos gêneros de texto, sendo que as estratégias de ensino focalizadas também não se preveem diretamente o aprimoramento das OLs. Contudo, a reflexão proporcionada pela análise nos levou a conceber que essas estratégias não deixam de se relacionar com o desenvolvimento das CL.

No subgrupo formado pelas EEA-2 e EEA-3 o foco recai sobre *estratégias de compreensão do texto*, que se relacionam a um tipo de capacidade diferente das CL, as *capacidades de leitura* (ROJO, 2004). Mesmo assim, a destaque dado na EEA-2 a elementos como “assunto” e “núcleo temático” indica que, mesmo indiretamente, a ênfase é dada à mobilização (OL-1.3) e organização (OL-2.1) do conteúdo temático. Já no outro subgrupo, a estratégia de ensino focalizada é a pesquisa escolar. Apesar de não estar diretamente direcionada ao desenvolvimento de CL, esta estratégia é de especial importância para o aprimoramento das OL, uma vez que os conteúdos pesquisados podem ser mobilizados tanto na análise quanto na produção de textos do gênero em estudo. O exame do enunciado da EEA-4 proporcionou, ainda, a identificação de uma certa valorização de conhecimentos que estão mais relacionados ao contexto de produção (OL-1.1 e OL-1.2) e ao conteúdo temático (OL-1.3).

### 5.3.2. Objetivos didáticos definidos para a SD “O humor do cotidiano”

Em relação à segunda SD analisada, podem ser considerados como válidos os resultados acima apresentados, tanto em relação ao primeiro grupo de EEAs (EEA-7, EEA-16, EEA-17 e EEA-22), relativas à produção e análise de textos do gênero, quanto às EEAs referentes às *estratégias de compreensão do texto* (EEA-2 e EEA-3), uma vez que são comuns às duas grades de objetivos analisadas.

As grade de EEAs definida para a segunda SD diferencia-se da primeira, apenas no que se refere ao grupo de EEAs que não focalizam diretamente o trabalho com gêneros de texto (grupo 2). A pesquisa escolar não mais aparece como objetivo didático e são agora incluídas EEAs referentes a dois novos tipos de estratégia de ensino: *prática de análise linguística* e *prática de argumentação*.

Verificou-se uma certa ênfase na estipulação de objetivos voltados à análise linguística, já que foram apresentadas três EEAs direcionadas a este procedimento. Apesar de, inicialmente, não apresentarem como foco o domínio dos gêneros de texto, os objetivos didáticos ali expressos estão perfeitamente relacionados ao desenvolvimento das CL, especialmente das *capacidades linguístico-discursivas*, tendo em vista que a reflexão que propõem favorece o aprimoramento das OL relacionadas ao nível mais interno da planificação textual. Como explicitamos, estão implicadas nestas EEA as quatro OL pertencentes ao terceiro nível (OL-3.1, OL-3.2, OL-3.3 e OL-3.4). Como este terceiro nível de OL está sempre interligado aos, e em função dos, demais aspectos do texto, podem-se também identificar nas EEA deste grupo relações com OLs dos níveis 2 e 3. Na EEA-10 e na EEA-19 temos explicitamente referências às representações sobre o contexto físico e sócio-subjetivo, enquanto na EEA-18, com também na EEA-19, está implicada a configuração dos *tipos de discurso* (OL-2.2).

A EEA-12 refere-se, genericamente, à prática da argumentação e está relacionada a todas as OL, uma vez que, independentemente do gênero escolhido para a defesa de um determinado ponto de vista ou opinião, os três tipos de CL devem ser mobilizados.

## 6. ANÁLISE DAS SDs E, EM PARALELO, DOS CP-SD

### 6.1. A estrutura das SDs e sua relação com o modelo genebrino

A adoção da metodologia de SD na elaboração das unidades do *livro do aluno* não foi explicitamente afirmada em nenhum ponto do material didático, contudo, isso pôde ser constatado ao analisarmos a configuração destas unidades, que se organizam com base no esquema genebrino da SD, conforme apresentado no item 2.2.3.1. deste trabalho. Soma-se a isso o fato de o livro que reúne a publicação em que esse procedimento foi apresentado no Brasil (SCHNEUWLY et al., 2004) constar das referências bibliográficas do *livro do professor*. Essa falta de uma referência explícita à fonte do procedimento adotado foi, mesmo que ainda insatisfatoriamente, resolvida em 2012, quando aos professores da rede foi distribuído o documento “Orientações pedagógicas – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 2012” (SESI-SP, 2012), em que se afirmou que

A partir de 2010, houve a adoção da sequência didática para ensino de gêneros textuais, pautada nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados por B. Schenewly [sic] e J. Dolz em seus estudos sobre os gêneros de textos, como forma de atender ao trabalho com gêneros textuais e garantir o desenvolvimento das expectativas de ensino e de aprendizagem (SESI-SP, 2012, p.5).

Esse documento deixa bem claro que a base das unidades que compõem o livro do aluno é o modelo genebrino, o que pode ser verificado no seguinte trecho:

O material didático é um importante recurso para o processo de ensino e aprendizagem, por isso queremos destacar alguns pontos importantes que devem ser considerados no desenvolvimento de suas unidades. A cada unidade o aluno estudará um gênero textual específico, escolhido de acordo com seu ano de escolaridade, para o qual está proposta uma sequência didática com as etapas já mencionadas (levantamento de conhecimentos prévios, produção inicial, atividades de exploração do gênero e produção final) [...]. (SESI-SP, 2012, p.6)

De acordo com esse modelo, a estrutura base de uma SD, voltada ao desenvolvimento do domínio de um determinado gênero de texto, deve seguir o esquema abaixo:

*apresentação da situação* → *produção inicial* → *módulos* → *produção final*

A análise das SDs nos permitiu verificar que esse esquema foi utilizado, mas com algumas adaptações e rearranjos. A principal adaptação refere-se à fase da “apresentação da situação”. Nas SDs analisadas, as funções desta fase foram incorporadas, em parte, na seção *Roda de conversa* e, em parte, na primeira atividade da seção *Desafio*. A seção *Roda de conversa* possui o objetivo, entre outros, de levar os alunos, por meio de questionamentos e análise de textos não verbais, a refletirem, com base em suas experiências e conhecimentos gerais, sobre situações de linguagem que se relacionam com o uso do gênero de texto a ser estudado. Essas discussões e reflexões em grupo serão responsáveis por dar subsídios (conhecimentos sobre os temas a serem trabalhados e representações sobre os elementos envolvidos nas práticas de linguagem) à produção inicial de um texto do gênero, cuja proposta é apresentada na primeira atividade da seção seguinte. É apenas nessa atividade que o “projeto de comunicação”, ou seja, a ação de linguagem a ser realizada, é definida para os alunos: para quem escrever, sobre qual assunto, utilizando o gênero apresentado, em um suporte específico, etc.

Além da *produção inicial*, os demais elementos do esquema – *módulos* e *produção final* – também foram alocados na seção *Desafio*. Levando-se em conta que a seção *Roda de conversa* funciona como uma espécie de “introdução”, a seção *Desafio* assume então a função de ser o “miolo” da SD, concentrando o conjunto principal de atividades. Nesse bloco de atividades, a primeira atividade representa a *produção inicial* e a última, a *produção final*, sendo as atividades intermediárias correspondentes aos *módulos*. Em relação a essa estrutura, podemos observar duas adaptações em relação ao modelo genebrino: (a) as propostas de *produção inicial* e *produção final* não recebem um destaque especial na estrutura da SD, ocupando o mesmo espaço que as demais atividades; (b) as atividades intermediárias (que sucedem a *produção inicial* e antecedem a *produção final*) não

seguem, propriamente, uma configuração modular, no sentido de que não são agrupadas em subseções, ou blocos, em função de aspectos específicos a serem trabalhados (características do gênero ou recursos da língua, por exemplo).

Desse modo, na SD, os exercícios equivalentes à produção inicial, aos módulos e à produção final formam um contínuo de *atividades* numeradas. Outra característica das SDs analisadas, que demonstra uma ampliação do modelo, é que a produção final não constitui a última proposta da SD, sendo seguida por outras atividades. Sendo apresentada sempre como uma proposta de *retextualização* (reescrita) *da produção inicial*, a produção final mantém o projeto de texto inicialmente apresentado, o que representa uma outra adaptação à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após a seção *Desafio*, seguem-se as seções *Saiba mais* (sugestões de leituras relacionadas ao gênero estudado), *Aprendendo com a comunidade* (propostas de vivência na comunidade local) e *O que aprendi sobre...*, responsável por trazer propostas de atividades ou reflexões que integrem os conhecimentos e capacidades desenvolvidas ao longo da aplicação da SD. Estas duas últimas seções equivaleriam, então, a “módulos complementares”.

Em relação à apropriação da nomenclatura apresentada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para designar as fases, notamos que, por conta das adaptações, ela se mostra apenas parcial. A única referência fiel utilizada no CP-SD é a expressão “produção inicial”. A “apresentação da situação” e os “módulos” não são citados, uma vez que foram incorporados às *atividades*, e a “produção final” é sempre concebida como *retextualização*. Na verdade, essa denominação de “retextualização” que o material SESI-SP, nos textos de apoio (SESI-SP, 2010b; 2012), confere à reescrita da produção inicial está em desacordo com a nomenclatura já estabilizada no meio acadêmico. D'Andrea e Ribeiro (2010) concluem, a partir de uma análise dos posicionamentos de Marcuschi (2001), Dell'Isola, e Matencio, que a *retextualização* refere-se a

[...] uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que

toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização. (D'ANDREA; RIBEIRO, 2010, p.66)

Em suma, podemos ilustrar a relação entre a estrutura das SDs analisadas e o esquema de SD apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) da seguinte forma:

Quadro 7 - Correlação entre as etapas do *esquema da SD* e a estrutura das SDs analisadas.

Etapas de uma SD, segundo o esquema genebrino	Estrutura das SDs analisadas	
	Atividades	Seções
apresentação da situação	reflexão e discussão sobre práticas de linguagem relacionadas ao gênero	<i>Roda de conversa</i>
produção inicial	proposta inicial de produção de texto	<i>Desafio</i>
módulos	atividades intermediárias	
produção final	proposta de reescrita da produção inicial	
-----	sugestões de leitura relacionadas ao gênero	<i>Saiba mais</i>
-----	atividades de reflexão, aplicação e sistematização das aprendizagens realizadas	<i>O que aprendi sobre...</i>
-----	atividades de extensão para interagir e refletir sobre o contexto social local	<i>Aprendendo com a comunidade</i>
-----	atividades complementares	<i>Avançar</i>

## 6.2. Análise dos enunciados das atividades e de seus respectivos comentários prescritivos

De modo a facilitar a exposição e visualização dos dados e das discussões, a análise dos enunciados das atividades será apresentada, primeiramente, de acordo com as seções que organizam a SD analisada. Na análise de cada seção, quando necessário, as atividades serão agrupadas de acordo com as *estratégias de ensino* (cf. item 2.2.3.1.), uma vez que em relação a cada uma delas as OL são mobilizadas de maneira diferente, como veremos a seguir.

## 6.2.1. SD “De... Para...”

### 6.2.1.1. Seção *Roda de conversa*

De acordo com o CP-SD (capítulo do *livro do professor*, direcionado à SD), a seção *Roda de conversa* cumpre a função de criar um ambiente de interação oral, descontraída e informal, entre alunos e professor. Como o próprio texto do CP-SD afirma, o objetivo dessa etapa não está em formalizar e sistematizar conhecimentos, mas sim possibilitar ao professor reconhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, o que lhe permitirá tomar decisões reguladoras no processo didático realizado a partir da SD. O comentário abaixo, retirado do CP-SD demonstra que essa seção da SD foi produzida de acordo com a concepção interacionista de base vygotskyana:

Muito mais importante é identificar um ponto inicial do trabalho pedagógico, mapear os conhecimentos prévios dos alunos e estabelecer uma zona de desenvolvimento proximal com a turma. Esse momento é extremamente enriquecedor para todos, porque os lança a uma aventura através das histórias individuais e seus significados múltiplos. (SESI-SP, 2010b, p.7)

Além disso, busca levar os alunos, coletiva e participativamente, a refletir sobre situações de ação de linguagem relacionadas com o gênero de texto a ser trabalhado na SD. No caso da SD “De... Para...”, o gênero escolhido é a “carta pessoal” e a seção *Roda de conversa* propõe uma discussão oral, a partir de questões motivadoras, tomando como base a análise e comparação de duas pinturas<sup>35</sup>, que apresentam cenas envolvendo a leitura e a escrita de cartas.

As questões que devem ser feitas oralmente pelo professor aparecem parcialmente no *livro do aluno*, constando de modo completo apenas no CP-SD, conforme reproduzimos abaixo:

Nesta *Roda de conversa* há uma proposta de leitura de imagens, para mobilizar um primeiro diálogo com os alunos sobre a escrita de cartas. A princípio, é importante explorar a primeira imagem com os alunos, questionando-os oralmente:

<sup>35</sup> *Menina lendo uma carta defronte à janela aberta* (1657), de Johannes Vermeer, e *A carta* (1890/91), de Mary Cassatt.

[I] O que vocês veem na imagem?  
 [II] Em que época essa cena parece ter ocorrido?  
 [III] Como vocês descreveriam esse ambiente?  
 [IV] O que a personagem está fazendo?  
 [V] O que há em cima da cama? Isso demonstra alguma atitude da moça? Por quê?  
 [VI] É possível identificar os sentimentos dela? Quais são?  
 [VII] Essas cenas são corriqueiras atualmente? Vocês já passaram por isso ou presenciaram uma situação dessas? Como foi?  
 [VIII] Citem diferenças perceptíveis pela imagem entre o (provável) momento da cena e a época contemporânea. [...]  
 Em seguida, proceda à leitura da segunda imagem [...]. O intuito é de que os alunos comparem as obras. Para que isso ocorra, continue a discussão, questionando:  
 [IX] O ambiente retratado neste quadro é semelhante ao do quadro anterior? Em que se assemelham e diferem?  
 [X] O que a personagem deste quadro está fazendo?  
 [XI] Ela expressa alguma emoção? Como vocês acham que ela deve estar se sentindo?  
 [XII] Observem as cores e técnicas utilizadas pelos artistas: são semelhantes? Diferentes? Expliquem.  
 [XIII] O que pode estar escrito nas cartas?  
 [XIV] Por que as pessoas escrevem cartas?  
 [XV] Você tem o hábito de escrever cartas?  
 [XVI] Na sua casa costumam chegar cartas? De quais tipos? Para quem?  
 [XVII] Aprofunde a discussão sobre as funções que as cartas podem ter socialmente, como: solicitar, informar, noticiar, reclamar, confidenciar, cobrar, opinar, etc.

Fonte: SESI-SP, 2010b, pp.7-8

Essas 17 atividades<sup>36</sup> envolvem basicamente duas *estratégias de ensino*:

- análise de texto não verbal: assim como as atividades de análise de textos verbais, a análise de pinturas, ou de outras formas de linguagem não verbal, também pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de mobilização de representações sobre os aspectos contextuais envolvidos nas ações de linguagem<sup>37</sup>. As atividades de I a VI e de VIII a XIII, ao conduzirem os alunos à reflexão, permitem que eles lancem hipóteses e mobilizem representações sobre as ações de linguagem descritas nas cenas.

<sup>36</sup> Para efeito de uniformização, as “questões” da seção *Roda de conversa* serão também denominadas *atividades*. Contudo, para diferenciá-las das *atividades* da seção *Desafio*, que já estavam originalmente numeradas, optou-se pela ordenação com numerais romanos.

<sup>37</sup> Ressalte-se, no entanto, que no caso desta seção da SD analisada não se trata de refletir sobre o contexto da produção das pinturas, e sim do contexto “ficcional” que envolve os atos de linguagem descritos nas cenas (leitura e escrita de cartas). Exceção feita apenas à questão 12, que se refere propriamente às pinturas, propondo a análise da técnica empregada.

- *exposição de experiências e conhecimentos prévios*: por meio das atividades VII, XIV, XV, XVI e XVII os alunos são levados a expressarem os conhecimentos, com base inclusive em experiências pessoais, que possuem a respeito da ação de “escrever cartas”.

As reflexões e discussões proporcionadas por essas atividades possibilitam mobilizar nos alunos basicamente cinco tipos de representações, que podem ser assim relacionadas com as OL:

Tipos de representações mobilizadas nas atividades	OL focalizadas	Atividades
(a) representações sobre qual ação de linguagem está sendo descrita	-	I, IV, V e X
(b) representações sobre o contexto físico ( <i>ambiente e época</i> ) no qual a ação de linguagem ocorre	OL-1.1	II, III, VIII e IX
(c) representações sobre o contexto sócio-subjetivo (sentimentos e finalidades) da interação	OL-1.2	VI e XI
(d) representações sobre o possível conteúdo temático do texto	OL-1.3	XIII
(e) representações sobre situações de uso, tipos e funções do gênero de texto a ser estudado	OL-1.4	VII, XIV, XV, XVI e XVII

Percebemos que esses cinco tipos de representações mobilizados nas questões relacionam-se diretamente com **todas as OL do primeiro nível** (cf. item 3.1.1.), o que nos permite afirmar que a seção *Roda de conversa*, nesta primeira SD, buscou desenvolver as *capacidades de ação*. Esse aspecto demonstra uma adequação em relação ao papel que esta seção ocupa na estrutura da SD, pois a mobilização de OL do primeiro nível, ou seja, o exercício das *capacidades de ação*, é de fundamental importância no “preparo do terreno” à produção inicial.

Ainda em relação aos dados apresentados acima, duas observações se fazem necessárias. A primeira é que o tipo de representação expresso em “a”, apesar de não se referir especificamente a uma das OL discriminadas no item 3.1.1., pode perfeitamente ser incluído no nível das *capacidades de ação*, uma vez que a

consciência sobre a ação de linguagem que uma determinada situação envolve é uma das primeiras representações mobilizadas por um agente. A segunda observação é quanto à menor ênfase na OL-1.3 que uma única atividade vinculada ao tipo de representação “c” poderia indicar. Concebemos que esse possível “desprestígio” deva ser relativizado, visto que a atividade XIII se refere às duas cenas analisadas.

### 6.2.1.2. Seção *Desafio*

Tendo em vista que a seção *Desafio* abrange a maior parte da SD, alocando, em relação ao esquema genebrino, desde a *apresentação da situação* até a *produção final*, foi necessário reagrupar as atividades para a exposição da análise. O critério de agrupamento escolhido foi o das *categorias de atividade*<sup>38</sup> (cf. item 2.2.3.1.), baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.104), que leva em conta as *estratégias de ensino* utilizadas na SD (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Contudo, a análise das atividades da seção *Desafio* nos levou a, de certo modo, ampliar a proposta de categorização apresentada pelos autores, alterando parcialmente a definição das categorias e realizando acréscimos. Desse modo, a análise das atividades nos permitiu identificar e estabelecer cinco categorias:

- 1) atividades de produção de textos;
- 2) atividades de análise de textos;
- 3) atividades de pesquisa.
- 4) atividades de discussão e sistematização;
- 5) atividades de exposição oral

Assim como em relação à seção *Roda de conversa*, a análise das atividades não se limitou àquelas que constavam apenas da SD do *livro do aluno*. Houve a necessidade de que o conceito de SD abrangesse também aquelas atividades que foram indicadas no CP-SD, visto que, apesar de constarem apenas no *livro do*

---

<sup>38</sup> Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estipulam *categorias de atividades* para diferenciar os tipos de atividades incluídas nos *módulos*. Em nossa análise, incluímos a produção inicial e a produção final nessa categorização, pois formam um conjunto com as atividades intermediárias.

*professor*, foram elaboradas para integrarem a aplicação da SD<sup>39</sup>, fazendo parte de seu projeto.

#### 6.2.1.2.1. Atividades de produção de textos

As atividades incluídas nessa categoria podem ser consideradas as de maior relevância na SD, pois são as que mais diretamente se vinculam à consecução do principal objetivo desse procedimento, que é o de possibilitar ao aluno o domínio de um determinado gênero de texto para poder agir adequadamente em situações de interação comunicativa (SCHNEUWLY et al., 2004). Inicialmente, elas são identificadas com a *produção inicial* e *produção final* do modelo de SD e, na seção *Desafio*, constituem a primeira e a última atividades.

(1) Pense em alguém de quem você goste muito e que, de alguma forma, esteja distante de você. Que tal enviar uma carta para essa pessoa? Será que ela ficaria feliz? Antes de iniciar a escrita dessa carta, reflita sobre o que pretende "dizer" e, se achar necessário, elabore o seu projeto de texto.

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.10

(22) Retome a carta que você escreveu na atividade 1 e, consultando o mural sobre o gênero, avalie se o seu texto foi escrito de acordo com as características da carta pessoal.

- Antes de enviar ao destinatário, faça as adequações necessárias na sua carta.
- Envie a carta ao destinatário e aguarde a resposta!

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.18

Apesar de estas duas atividades pertencerem à mesma categoria, a análise nos permitiu identificar que, na verdade, são três os tipos de procedimentos propostos: *produção inicial*, *projeto de texto* (incluído no enunciado da atividade 1) e *retextualização da produção inicial*. De acordo com o exame de seus enunciados e dos comentários prescritivos, verificamos que esses três tipos de *atividades de produção de textos* envolvem estratégias distintas e focalizam de modo diferente as OL, como expomos abaixo.

#### Produção inicial

<sup>39</sup> Em relação a essas atividades "complementares", o CP-SD normalmente traz prescrições para que sejam executadas oralmente, na lousa ou no caderno do aluno.

De acordo com os pressupostos teóricos do ISD, quando se produz um texto, mobilizam-se necessariamente os três níveis de OL. No entanto, a análise do enunciado da atividade 1 possibilitou reconhecermos algumas focalizações. O comando presente na proposta leva o aluno a mobilizar representações (*pense, reflita*) sobre alguns aspectos que estão envolvidos na ação de linguagem que ele deverá realizar, como indicam as palavras e expressões abaixo relacionadas:

Elementos do enunciado	OL mobilizadas
<i>alguém de quem você goste muito</i>	representações sobre o contexto físico (destinatário) – OL-1.1 representações sobre o contexto sócio-subjetivo (sentimento) – OL-1.2
<i>e que, de alguma forma, esteja distante de você.</i>	representações sobre o contexto físico (possível distância espacial) – OL-1.1 representações sobre contexto sócio-subjetivo (possível distância afetiva) – OL-1.2
<i>Será que ela ficaria feliz?</i>	representações sobre o contexto sócio-subjetivo (a maior ou menor satisfação do destinatário em receber a carta) – OL-1.2
<i>o que pretende "dizer"</i>	representações sobre o conteúdo temático – OL-1.3

Percebe-se que o enunciado traz direcionamentos que claramente se relacionam às OL no primeiro nível, com especial destaque para as representações sobre o contexto de produção, principalmente sócio-subjetivo.

### Projeto de texto

Neste mesmo enunciado da atividade 1, há ainda o comando para uma outra ação, a elaboração de um *projeto de texto*, que na ordem de execução pelos alunos deve anteceder e preparar a *produção inicial*. A simples recomendação “elabore o seu projeto de texto” não permite identificar com clareza as OL que se estariam envolvidas. No CP-SD, no entanto, há algumas sugestões de procedimentos para que os alunos possam realizar essa atividade, com orientação do professor:

Antes de iniciar a escrita das cartas, os alunos podem elaborar um projeto de texto. Você decidirá quando irá pedir esse projeto, de acordo com o gênero em estudo, mas essa prática precisa ser ensinada a eles, pois assim aprenderão que a escrita pode ser planejada, isto é, eles podem pensar antes de iniciar a escrita, fazendo escolhas para a sua produção [...]. Os alunos podem recorrer a diversos procedimentos para isso, tais como:

- Fazer anotações soltas, independentes.
- Fazer uma lista de palavras-chave.
- Anotar tudo o que vem à mente, desordenadamente, para depois cortar e ordenar.
- Elaborar um resumo das ideias, para depois acrescentar detalhes, exemplos, ideias secundárias.
- Construir um primeiro parágrafo para desbloquear, e depois ir desenvolvendo as ideias ali expostas.
- Escrever a ideia principal e as secundárias, em frases isoladas, para depois interligá-las.
- Elaborar inicialmente uma espécie de sumário ou esquema geral do texto.
- Organizar mentalmente os grandes blocos do texto, escrevê-lo e reestruturá-lo várias vezes.

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.9

A análise do trecho acima indica que, de modo geral, os procedimentos envolvidos no *projeto de texto* são responsáveis por mobilizar basicamente dois tipos de OL, os quais estão intimamente interligados na produção do texto:

- mobilização de **representações sobre o conteúdo temático** (OL-1.3), com base nos conhecimentos de mundo. Ex.: “Anotar tudo o que vem à mente”, “acrescentar detalhes, exemplos, ideias secundárias”, etc;
- **estruturação do plano geral do texto** (OL-2.1). Ex.: “depois cortar e ordenar”, “elaborar inicialmente uma espécie de sumário ou esquema geral do texto”, entre outros.

### Retextualização da produção inicial

A atividade 22, reproduzida acima, apresenta como proposta de *produção final* a retextualização, ou seja, a reescrita, do texto realizado na produção inicial. O enunciado da atividade não traz referências específicas à focalização de OL, o que apenas poderá ser identificado no comentário prescritivo a ela vinculado:

A retextualização da produção inicial aparece na atividade 22 e é uma etapa muito importante para que os alunos possam revisar os próprios textos. Converse com eles

sobre o fato de que quando é produzido um texto, a princípio, se está muito preso à elaboração das ideias, desconsiderando, muitas vezes, outros aspectos, como a linguagem, por exemplo. Porém, para que consigam revisar os textos, será necessário que os releiam, pois será a partir dessa leitura atenta que poderão identificar se realmente organizaram as ideias da melhor forma ou se utilizaram adequadamente a linguagem [...]. Caso ache necessário, elabore um roteiro com os aspectos que eles deverão observar, retomando o que foi enfatizado em toda a unidade sobre a produção da carta pessoal: quais foram as motivações para a escrita (elas permanecem ou serão modificadas após as leituras e estudos realizados?); a utilização da linguagem (mais formal ou menos formal?); as expectativas com relação ao remetente (permanecem ou foram modificadas?); entre outros [...].

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.20

A análise desse trecho indica que há uma preocupação em orientar o professor a estabelecer uma intervenção na retextualização dos alunos, de modo a conduzi-los a **equilibrar os três níveis de OL** envolvidos na produção do texto. Há aqui uma consideração de que a *produção inicial* normalmente privilegia a mobilização de representações sobre o conteúdo temático (“se está muito preso à elaboração das ideias”), uma OL do nível 1, tornando necessário que na retextualização, por meio das aprendizagens desenvolvidas ao longo da SD, sejam também contemplados:

- o **2º nível de OL**, principalmente quanto à **estruturação do plano geral** (OL-2.1): “poderão identificar se realmente organizaram as ideias da melhor forma”;
- **OL gerais do 3º nível**: “se utilizaram adequadamente a linguagem”, “a utilização da linguagem (mais formal ou menos formal?)”<sup>40</sup>;

Além disso, recomenda-se um aprofundamento e reconsideração das **representações sobre o contexto sócio-subjetivo da interação** (OL-1.2), como podemos perceber em trechos como: “quais foram as motivações para a escrita”, “as expectativas com relação ao remetente”, “a utilização da linguagem (mais formal<sup>41</sup> ou menos formal?)”.

<sup>40</sup> Apesar de não haver nos enunciados da atividade e do comentário prescrito uma referência direta aos aspectos linguísticos que deveriam ser considerados na avaliação da *formalidade*, a análise apresentada no próximo tópico nos possibilita afirmar que se trata basicamente de aspectos lexicais, focalizando-se, desse modo, a OL-3.4.

### 6.2.1.2.2. Atividades de análise de textos

Essa categoria de atividades responde pela maior parte da SD e cumpre a função, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.104), de “pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual”, constituindo “o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão”. Na análise das SDs, verificamos que estas atividades, apesar de envolverem uma considerável variedade de procedimentos (leitura, comparação, exame detalhado de trechos, etc), estão relacionadas a basicamente três tipos de enfoque: (1) análise dos elementos característicos do gênero, (2) leitura e compreensão (local e global) do texto, e (3) análise linguística. Deste modo, para efeito de exposição e organização dos dados, optamos por apresentar o exame das atividades de acordo com essa subdivisão.

#### Atividades de análise de aspectos característicos do gênero

Um número considerável de atividades da SD são destinadas a possibilitar reflexões sobre elementos presentes no texto que são característicos do gênero estudado. Lançam-se mãos de diversos procedimentos, que, ao trabalharem elementos peculiares do gênero, buscam possibilitar ao aluno o seu domínio, o que se reflete no desenvolvimento de CL. A análise nos permitiu identificar que as atividades relacionam basicamente quatro tipos de orientação.

#### a) Localização de informações sobre o contexto de produção

As atividades 3-a, 3-b, 3-c, 3-d, 3-e, 3-f, 6-a, 6-b, 6-c e 6-d estão vinculadas predominantemente ao reconhecimento de elementos textuais explícitos que indiquem o **contexto físico da produção** (OL1.1). Exceção feita à atividade 3-d, que se refere ao contexto sócio-subjetivo (*finalidade*), o qual demanda normalmente processos de inferência. Contudo, o esperado para essa atividade inicial é que os alunos reconheçam a finalidade dos textos a partir de referências mais explícitas, como afirmações do tipo “estou escrevendo para...”, “queria te dizer que...”, etc.

<sup>41</sup> Como veremos no próximo tópico, o “grau de formalidade” está intimamente relacionado às representações sobre o *lugar social* do interlocutor.

O primeiro conjunto de atividades (3), devido a seu caráter introdutório, apresenta-se na forma de perguntas diretas, cujo direcionamento ocorre principalmente com base em um pronome ou advérbio interrogativo. Exemplos:

- [3-a] **Quem** escreveu a carta?  
 [3-b] **Para quem** ela foi escrita?  
 [3-c] **Quando** ela foi escrita?  
 [3-e] **Onde** o remetente estava quando a escreveu?

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.10 [grifos nosso]

O segundo conjunto já indica uma maior sistematização de conceitos. As informações a serem localizadas são representadas por termos “mais técnicos” e introduzidas por uma frase injuntiva:

- Localize no texto:  
 [6-a] remetente:  
 [6-b] destinatário:  
 [6-c] data de produção:  
 [6-d] local de produção:

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.12

## b) análise do registro de linguagem

Outro grupo é formado pelas atividades 3-g, 7-a, 7-b, 16-b e 17 conduzem os alunos a, inicialmente, *identificação do registro de linguagem* empregado no texto, por meio do reconhecimento de elementos linguísticos mais internos, para, então, estabelecerem relações com os fatores sócio-subjetivos da interação entre os interlocutores (grau proximidade, de afetividade, os papéis sociais ocupados, etc.).

As atividades 7-a e 7-b, por exemplo, propõem a análise de uma carta enviada por Clarice Lispector a seu amigo Lúcio Cardoso (cf. anexo A), a fim de ser reconhecida, por meio da linguagem empregada, a possível relação de proximidade afetiva existente entre eles.

Observe a linguagem utilizada na carta e responda.

- [7-a] É possível afirmar que o remetente utiliza uma linguagem mais formal ou menos formal? Justifique sua resposta com exemplos do texto.

[7-b] O que o uso dessa linguagem demonstra sobre a relação entre os interlocutores?

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.12

O conceito de “formal”, expresso no enunciado de 7-a, é ainda um tanto obscuro para os alunos dessa fase (6º ano do E.F.), que geralmente possuem dificuldade em reconhecê-lo nos recursos linguísticos empregados no texto e relacioná-lo aos aspectos do contexto interacional. No entanto, as recomendações contantes no CP-SD oferecem sugestões mais pontuais de como o professor pode orientar essas reflexões. Vejamos:

A atividade 7 propõe que os alunos analisem alguns **aspectos linguístico-discursivos** dessa carta. Será o momento de ampliar com a classe aspectos importantes sobre a **linguagem utilizada em cartas pessoais**.

Esse gênero textual circula no domínio privado das esferas das atividades humanas, entre sujeitos que podem desempenhar diferentes papéis: mãe, filho, irmã, cunhado, amiga, tia, comadre, esposa, marido, namorado, etc. Nesse sentido, **os interlocutores explicitam discursivamente os lugares sociais de onde falam**, isto é, quem o remetente é para o destinatário, quem o destinatário é para o remetente, qual o grau de proximidade (ou distância) entre eles. Na leitura da carta em questão, por exemplo, há vários indícios de que há uma relação de proximidade e afetividade entre os interlocutores, como a forma escolhida para a saudação (Alô), o tratamento pelo primeiro nome do destinatário (Lúcio), o uso do sinal + em lugar da palavra “mais”, a despedida com um abraço “bem grande” e a assinatura só com o primeiro nome da remetente (Clarice).

Fonte: SESI-SP, 2010b, pp.10-11 [grifos nossos]

É interessante observar também que os trechos destacados em negrito nesse excerto do CP-SD demonstram uma evidente afinidade entre as concepções teórico-metodológicas do material didático e os pressupostos do ISD, que provavelmente, de algum modo, embasaram a elaboração dessas considerações.

Nos comentários prescritivos destas atividades estão presentes observações que explicitam ao professor alguns aspectos que se relacionam com a proximidade afetiva entre os interlocutores:

- elementos não verbais<sup>42</sup>: uso de sinais matemáticos (o CP-SD destaca o fato de Clarice ter usado “+” no lugar de “mais”), formatação da letra e *layout* do texto.

- seleção dos itens lexicais: escolha dos adjetivos e das formas de saudação;

<sup>42</sup> Bronckart (1999, p.80-81) conceitua esses elementos não verbais como “observáveis de ordem paralinguística”.

- configurações morfológicas: uso dos sufixos de diminutivo (Clarice se refere a seu filho como *Paulinho* e *viscondezinho*).

De modo geral, fica evidente que a análise e reflexão promovidas por esse tipo de atividade favorece, de modo conjunto e interligado, o desenvolvimento de OL do terceiro nível, principalmente aquelas relacionadas às escolhas e configurações lexicais (OL-3.4), e da capacidade de mobilizar representações sobre o contexto sócio-subjetivo (OL-1.2) da interação.

### c) análise da distribuição das vozes

As atividades 9-a e, principalmente, 18 têm o objetivo de levar à reflexão sobre o caráter dialógico e responsivo das cartas pessoais, por meio do reconhecimento de elementos do texto que possam representar uma *resposta ou comentário* a assuntos tratados pelos interlocutores em situações de interação anteriores. Na atividade 9-a esse procedimento foi realizado ao exigir que o aluno identificasse em meio à fala de Clarice o prognóstico que ela declara ter sido feito por Lúcio. Já a atividade 18 se baseia na carta de Clarice Lispector a seu filho Paulo (cf. anexo A), como vemos abaixo:

(18) No trecho da carta da atividade 16: "Você pergunta se a entrada do edifício está pronta", Clarice retoma uma pergunta feita pelo filho, provavelmente em alguma carta enviada por ele. Retire da carta outros trechos que possam ser uma resposta ou comentários de Clarice a cartas anteriores de Paulo.

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.16

Para proceder a essa identificação, os alunos precisam, por meio de procedimentos de interpretação global e pontual<sup>43</sup>, além do reconhecimento de índices como verbos *dicendi*, por exemplo, diferenciar o que é informação nova, introduzida no texto pela emissora, e o que é informação recuperada de outras situações de interação (como cartas ou conversas anteriores, por exemplo), que pode ser atribuída ao interlocutor. Esse procedimento pode ser identificado ao que

<sup>43</sup> Por este motivo, a atividade 9-a também está incluída no conjunto das atividades de compreensão do texto. A atividade 18, por estar mais direcionada à característica dialogal das cartas, foi incluída apenas no grupo de análise dos aspectos característicos do gênero.

Bronckart (1999) chama de análise da **distribuição da vozes enunciativas**. Segundo o autor, podem ser definidas como vozes “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (op.cit., p.326). A *distribuição das vozes enunciativas* na produção de um texto é uma operação (OL-3.2) cuja capacidade de mobilização se desenvolve por meio de atividades reflexivas como essas.

d) análise da estrutura composicional

As atividades 3-h, 10-a, 11, 14, 19-a e 19-b conduzem o aluno a observar e identificar o modo de estruturação das cartas de exemplo, a fim de que reconheçam como o conteúdo foi exposto e organizado no interior dos textos. A atividade 3-h deve ser feita oralmente e consta apenas do CP-SD. Com a intenção de preparar as análises futuras, pede que os alunos observem o “layout” das cartas trazidas em aula, a fim de identificarem um padrão na distribuição espacial de suas partes no papel. As atividades 10-a e 11 se referem à primeira carta de Clarice a Lúcio apresentada na SD:

[10-a] Observe a organização da carta de Clarice e complete o esquema explicitando nas colunas em branco o que ela desenvolve no texto. [...]

[11] Observe o esquema da atividade anterior e responda: quais foram os principais motivos de Clarice para escrever essa carta?

Fonte: SESI-SP, 2010a, pp.13-14

Em 10-a, o texto da carta é dividido em partes, sendo proposto ao aluno que indique resumidamente o conteúdo de cada uma delas. Esse procedimento é exatamente o que Bronckart (1999) chama de *análise do plano geral do texto*, o que nos permite afirmar que o exercício de proposta na atividade proporciona o desenvolvimento da OL-2.1. A atividade 11, por sua vez, conduz o aluno a reconhecer, a partir da visualização dessa planificação do conteúdo, as motivações que orientaram a produção do texto. Temos aqui, mais uma vez, uma reflexão sobre aspectos do texto servindo a representações do contexto sócio-subjetivo da interação (OL-1.2).

Em 19-a temos uma proposta semelhante a de 10-a, de identificação do *plano geral do texto*, porém agora englobando e solicitando a comparação das três cartas de Clarice reproduzidas na SD. A atividade 19-b consta apenas no CP-SD e propõe que o professor aprofunde com os alunos, com exemplos de textos complementares, o uso e a configuração do vocativo na estrutura de diferentes gêneros.

Já a atividade 14 está direcionada a uma reflexão sobre outro aspecto da estrutura:

(14) Na segunda carta, Clarice insere vários questionamentos, aos quais ela mesma responde. Qual é a intenção da remetente ao introduzi-los no texto?  
SESI-SP, 2010a, p.15

O objetivo dessa atividade, segundo o próprio CP-SD, é permitir que os alunos reflitam sobre a estrutura dialogal que Clarice, intencionalmente, utiliza em seu texto, para simular as perguntas que, de acordo com suas expectativas frustradas, Lúcio deveria ter feito, como bom amigo. A análise dessa estrutura dialogal pertence, no modelo de teórico-analítico do ISD, ao âmbito dos *tipos de discurso* e, principalmente, das *sequências* (BRONCKART, 1999), pertencentes ao segundo nível de OL. Logicamente que esse grau de profundidade na análise, na aplicação da SD, não é exigido do professor, muito menos dos alunos desta fase. O importante dessa abordagem é que ela possibilita, mesmo que de maneira não teorizante, uma reflexão a respeito da relação que se estabelece entre

- (a) a estrutura textual empregada, no caso, a forma dialogal, favorecendo a OL-2.3;
- (b) os elementos linguístico-discursivos que são típicos dessa estrutura: pontuação marcadora de turnos, frases interrogativas, verbos *dicendi*, etc. (nível 3 de OL) e
- (c) e as intenções do emissor (OL-1.2): causar impacto no receptor, expressar descontentamento, cobrar uma atenção maior, etc.

O segundo grupo de atividades de análise de textos se diferencia do primeiro por não estar diretamente orientado a promover reflexões a respeito dos aspectos característicos do gênero. Estão mais a serviço da exposição e compreensão dos significados implicados no texto e do desenvolvimento das *capacidades de leitura*, do que propriamente do desenvolvimento de CL para o domínio do gênero. Na SD-1, as atividades deste grupo estão relacionadas a basicamente dois procedimentos: leitura inicial do texto e interpretação inferencial de trechos.

a) leitura inicial

Nessa subcategoria não se focaliza, propriamente, a mobilização de OL. Trata-se apenas de um primeiro contato com o texto<sup>44</sup>, a fim de preparar as atividades que se seguirão. Na SD, cumprem essa função as atividades 5, 13-a e 16-a<sup>45</sup>. Exemplo: “(5) Leia o texto a seguir para responder às questões propostas”.

b) interpretação inferencial de trechos

As atividades 9-a, 9-b, 9-c, 13-c, 13-d, 13-e e 13-f são as de maior complexidade na SD, justamente porque apresentam ao aluno, e mesmo ao professor, o *desafio* de empreender uma análise textual que além de identificar e compreender elementos implícitos, deve relacioná-los ao contexto de produção. Assim como o exemplo anterior, as atividades abaixo se referem ao texto da carta de Clarice Lispector a Lúcio Cardoso:

A partir da leitura do trecho da carta da atividade 5, responda às questões propostas.

*Andei pelos morros fazendo horríveis reflexões sobre a vida e a morte. Mas ainda não chorei, contrariando os seus prognósticos. Quando estou "quase", olho-me ao*

<sup>44</sup> Os textos que servem de base para as atividades estão disponíveis nos anexos, no corpo das SDs.

<sup>45</sup> Na estrutura gráfica original da unidade do *livro do aluno*, uma mesma “atividade” é representada por vários subtópicos não numerados, que se referem na maioria das vezes a aspectos ou procedimentos diferentes. De modo a organizar a análise e facilitar a referência a esses subtópicos, decidimos considerá-los como *atividades* e atribuir letras complementares na ordenação. Ex. A atividade 13 originalmente é composta por um *caput* e mais quatro subtópicos. Na análise eles foram redesignados, seguindo a ordem original, como 13-a, 13-b, 13-c, 13-d e 13-e, além de 13-f, que consta como atividade complementar proposta no CP-SD.

*espelho com tanta dureza e com tanta noção de presente, passado, espaço e tempo, que me envergonho.*

[9-a] Quais, provavelmente, foram os prognósticos feitos por Lúcio em relação à Clarice?

[9-b] O que você entende pela expressão "quando estou quase" utilizada pela remetente?

[9-c] Você acha que Lúcio conhecia pouco Clarice ou, pelo contrário, a conhecia muito bem?

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.12

Para que os alunos possam alcançar o objetivo da atividade (expresso em 9-c), que é a reflexão e a formulação de hipóteses sobre o grau de proximidade existente entre os interlocutores (**mobilização de representações sobre o contexto sócio-subjetivo – OL-1.2**), eles precisam, antes, empregar uma análise linguística, que demanda alguns procedimentos.

Inicialmente, um de ordem semântico-interpretativa, para reconhecerem quais previsões a remetente declara que o interlocutor emitiu sobre o comportamento dela<sup>46</sup> (9-a). Para isso, é necessário que os alunos identifiquem (após consulta ao dicionário, colegas ou professor) o significado da palavra *prognóstico*, normalmente desconhecido, e estabeleçam a relação semântica adequada entre as formas “contrariando” e “não”, de modo a deduzirem que a previsão lançada é de que a interlocutora choraria. Essa constatação é o bastante para conduzir a maioria da classe a tomar a posição de que Clarice era pouco conhecida por Lúcio, uma vez que seus prognósticos não se realizaram. No entanto, o próprio comentário prescritivo da atividade, no CP-SD, orienta que o professor aprofunde a análise, com um procedimento de ordem linguístico-discursiva, sugerindo que seja oferecido aos alunos uma outra via interpretativa. De acordo com a outra conclusão sugerida, Lúcio conhecia bem Clarice, já que ela afirma **ainda** não ter chorado e por vezes estar **quase** chorando. A consideração desses implícitos, representados principalmente por palavras como *ainda*, *quase*, *talvez*, etc., para a reflexão sobre o posicionamento do emissor quanto a diversos aspectos da ação de linguagem, corresponde ao que Bronckart (1999) conceituou como análise da **marcação das**

<sup>46</sup> A atividade 9-a será também analisada mais à frente, em relação ao reconhecimento das vozes *enunciativas*.

**modalizações.** Esse tipo de análise permite ao aluno o desenvolvimento de sua própria capacidade de mobilizar *mecanismos enunciativos* (OL-3.2) dessa natureza.

Vemos então que uma atividade como essa, cujo grau de complexidade normalmente não permite sua realização pelos alunos sem a mediação do professor, parte de uma análise semântica interna da frase, a fim de se desvendarem informações necessárias à interpretação do texto, para em seguida conduzir a reflexões sobre aspectos linguístico-discursivos (nível 3 de OL), culminando na mobilização de hipóteses e representações sobre o contexto sócio-subjetivo da interação (nível 1 de OL).

Outro exemplo a ser comentado é a atividade 13-c, referente a uma outra carta de Clarice Lispector à Lúcio Cardoso:

[13-c] Clarice anuncia no início de sua carta: "isto é apenas pra perguntar como você vai". Após a leitura da carta, você acha possível afirmar que ela tinha outras intenções além de saber como estava o amigo? Justifique sua resposta:

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.15

O enunciado da atividade leva a que os alunos, antes mesmo de refletirem sobre as reais intenções (contexto sócio-subjetivo, OL-1.2) de Clarice ao escrever para Lúcio, identifiquem o referente do dêitico “isto”, que no caso representa a própria ação de linguagem materializada na carta. Em seguida, ao relacionarem essa afirmação inicial com o restante do desenvolvimento da carta, eles poderão perceberem que, na verdade, Clarice tinha sim “outras intenções”, e não apenas queria saber como estava Lúcio. O comando “justifique sua resposta” conduz à reflexão sobre os elementos do texto que poderiam demonstrar que Clarice havia afirmado algo, mas “queria dizer outra coisa”, ou seja, que estava sendo irônica.

O comentário prescritivo da atividade 13-c, no CP-SD, propõe que o professor oriente os alunos na discussão e sistematização do conceito de *ironia*, sugerindo uma atividade complementar de identificação de trechos irônicos no conjunto da carta<sup>47</sup>. Os alunos têm a oportunidade então de descobrir que, em um texto escrito, onde a entonação vocal não está acessível, a ironia é marcada por recursos como pontuação, interjeições, repetições enfatizantes, exagero no uso de determinantes nominais e de advérbios, etc. Na carta de Clarice, em especial, há muitos índices de

<sup>47</sup> Denominamos essa atividade complementar de 13-f.

*modalizações apreciativas* (BRONCKART, 1999, p.332), podendo o professor, apesar de o CP-SD não dar conta desse aspecto, trabalhar com os alunos os elementos linguísticos que indicam o “afetação” da remetente: perguntas retóricas, hipérboles, uso exagerado de advérbios com valor de intensidade, etc.

O interessante aqui é que a ironia não é analisada e estudada como mais uma “figura de linguagem a ser ensinada”, mas sim como um importante recurso expressivo e persuasivo que está intimamente ligado ao contexto sócio-subjetivo da produção textual. A ironia de Clarice, na carta analisada na atividade, está em função de suas motivações (sentir-se desprezada, aborrecimento por não receber cartas de Lúcio, etc.), de suas intenções (expressar esse aborrecimento, cobrar um contato mais frequente, etc) e das expectativas que possui quanto ao modo como o destinatário vai reagir ao tom irônico.

Como vemos nesses exemplos, a complexidade desse tipo de atividade deve-se, em grande parte, ao fato de ser exigido do aluno que ele execute e integre três procedimentos de análise e reflexão: (a) análise de aspectos linguísticos internos, que conduzem à interpretação do trecho, (b) análise de elementos linguístico-discursivos e (c) reflexão sobre a relação que estes últimos estabelecem com o contexto da interação. Com base nisso, podemos afirmar que, independentemente das focalizações tomadas nas atividades que compõem esta subcategoria, atividades desse tipo promovem o desenvolvimento, interligado, de OL do nível 3 e da OL-1.2.

#### Atividades de análise linguística

Na SD-1, diferentemente da SD-2, não há atividades que tenham como foco primeiro e principal a reflexão sobre as unidades e aspectos mais internos da língua. Deste modo, não consideramos haver um grupo de atividades que possam ser diretamente relacionadas ao que os PCN-LP (BRASIL, 1998) chamam de *prática de análise linguística*. Contudo, a reflexão sobre a relação que se estabelece entre elementos linguístico-discursivos e aspectos mais amplos da textualidade, como o contexto de produção, por exemplo, não esteve ausente, ocorrendo, como vimos

acima, nas atividades de *análise do registro da linguagem* e de *interpretação inferencial de trechos*.

### 6.2.1.2.3. Atividades de pesquisa

As atividades 2, 8-a, 8-b, 8-c, 10-b e 13-b exigem que os alunos busquem textos e informações em diferentes fontes, de modo que possam responder a questionamentos e estabelecer as relações solicitadas ao longo da SD. As atividades de pesquisa, em si, não focalizam o desenvolvimento de CL, contudo, seus resultados se prestam a subsidiar, nesta SD, reflexões sobre:

a) **usos do gênero** (OL-1.4). Na atividade 2, é solicitado que os alunos pesquisem junto a seus familiares se algum deles tem ou tinha o hábito de escrever cartas pessoais. Eles deverão pedir uma delas emprestada, para que possa servir à análise do contexto de produção, na atividade 3. A respeito disso o comentário prescritivo da atividade traz o seguinte:

A partir dessa pesquisa, os alunos poderão descobrir que a escrita de cartas pessoais é uma prática social que acontece (ou acontecia) com pessoas muito próximas a eles.

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.9

b) o **contexto de produção**, físico (OL-1.1) e sócio-subjetivo (OL-1.2), dos textos que estão sob análise. Além da atividade 2, as atividades 8-a, 8-b, 8-c e 13-b também servem a essa reflexão. Elas propõem a pesquisa da biografia de Clarice Lispector, de modo a fornecer conhecimentos de mundo que servirão de base a representações sobre o contexto, principalmente sócio-subjetivo, da produção de suas cartas (motivações, relação com os destinatários, diferentes papéis sociais, etc.).

c) a **planificação do conteúdo no texto** (OL-2.1), como ocorre na atividade 10-b, que solicita aos alunos pesquisarem sobre a expressão “P.S.”, a fim de descobrirem a função da parte das cartas pessoais que é introduzida por essa sigla.

A ênfase na questão do contexto de produção, como demonstra o maior número de atividades de pesquisa que subsidiam esse tipo de reflexão, reflete uma super-valorização desse aspecto por parte dos idealizadores da SD, o que se confirma por afirmações como a seguinte, retirada do comentário prescritivo da atividade 13-b (CP-SD):

Após a leitura da carta, discutir com a classe o contexto de produção dela, retomando com eles a biografia de Clarice, para que descubram o que aconteceu com ela no espaço de tempo que separa a escrita das duas cartas. **É sempre importante que o contexto de produção dos textos seja explorado com os alunos, para que possam aprender a estabelecer relações entre o texto e os aspectos extralinguísticos que o compõem.**

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.14 [grifo nosso]

#### 6.2.1.2.4. Atividades de discussão e sistematização

Incluem-se nesse grupo as atividades cujo objetivo é o de possibilitar aos alunos, em grupo, discutirem sobre os aspectos verificados nas pesquisas e na análise dos textos do gênero, de maneira a realizarem generalizações e, por fim, estabelecerem uma sistematização das aprendizagens. Todas as atividades incluídas nesse grupo referem-se a conhecimentos e representações sobre o gênero textual estudado, mobilizando, desse modo, a OL-1.4. Elas permitem basicamente três tipos de reflexão:

a) as características gerais do gênero: atividades 4, 12-c, 20 e 21-c.

Exemplos:

(20) Seleccionem as principais descobertas feitas por vocês sobre a carta pessoal e elaborem cartazes para compor um mural na sala de aula sobre esse gênero.

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.18

[12-c]<sup>48</sup> apresente aos alunos uma definição de “diálogo” e proponha que discutam se as cartas são ou não uma forma de dialogar.

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.13

<sup>48</sup> A atividade 12-c não consta no *livro do aluno* e, com base nessa prescrição do CP-SD, deve complementar a SD.

b) semelhança e diferença em relação a outros gêneros: 21-d, 21-e e 21-f.

Exemplo:

[21-d] Existem hoje outros gêneros que possuem essas mesmas funções? Em caso afirmativo, quais são eles?

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.18

c) parâmetros do **contexto sócio-subjetivo** que determinam a escolha e utilização do gênero: 12-a, 12-b, 15, 21-a e 21-b. Como vemos, nesse tipo de atividade, além da OL-1.4, é focalizada também a OL-1.2. Exemplos:

De acordo com as cartas pessoais que você já leu, reflita sobre:

[12-a] Quais motivações alguém pode ter para escrever uma carta pessoal?

[12-b] Quais expectativas o remetente tem em relação ao destinatário quando escreve uma carta?

Fonte: SESI-SP, 2010a, p.14

### 6.2.1.3. Seção *Saiba mais*

Nesta seção são apresentadas algumas sinopses de romances infanto-juvenis<sup>49</sup>, sem, no entanto, a presença de um enunciado que contenha um comando para o aluno. Subtende-se que esteja implícito algo como “Leia as sinopses abaixo...”, tratando-se então de uma atividade de leitura.

Nos enredos comentados, a troca de cartas entre os protagonistas assume especial importância no desenvolvimento da trama e na solução dos conflitos. Apesar de não se tratarem especificamente de livros de textos do gênero (como seria, por exemplo, uma coletânea de cartas), as obras resenhadas, ao serem lidas, permitiriam ao aluno identificar-se e familiarizar-se com o gênero, refletindo sobre os variados contextos de uso apresentados nas realidades ficcionais apresentadas. Com base nisso, podemos considerar que a seção *Saiba mais*, por si só, não mobiliza OL, no entanto, as leituras ali indicadas, caso concretizadas, servirão de modo especial à reflexão sobre o gênero trabalhado, o que acabaria por contribuir ao desenvolvimento da OL-1.4 e, de modo geral, do conjunto de CL.

<sup>49</sup> *De carta em carta*, de Ana Maria Machado; *Aqui entre nós*, de Márcia Leite; e *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare (adaptação de Leonardo Chianca).

#### 6.2.1.4. Seção *O que aprendi sobre...*

Diferentemente do que se poderia esperar, a seção *O que aprendi sobre...* não retoma as aprendizagens realizadas ao longo da aplicação da SD. Ela está cumprindo a função de ampliar os **conhecimentos e representações sobre o gênero** de texto estudado, o que significa que está contribuindo para o aprimoramento da OL-1.4.

No caso, a proposta abrange uma atividade complexa, que envolve pesquisa, discussão, sistematização e apresentação (uma espécie de seminário) de conhecimentos sobre a relação entre o gênero *carta pessoal*, outros gêneros de texto (*romance* e *letra de canção*) e outras formas de linguagem e expressão artística (música, cinema e artes plásticas).

#### 6.2.1.5. Seção *Avançar (CP-SD)*

A seção *Avançar* consta apenas no CP-SD e apresenta sugestões de atividades complementares, cujas propostas não estão disponíveis no *livro do aluno*. Levando em conta que essas atividades foram planejadas para fazerem parte do trabalho didático com o gênero selecionado e que se pautam no mesmo conjunto de objetivos de ensino-aprendizagem, consideramos que eles são parte integrante da SD. São duas as atividades sugeridas:

- |   |
|---|
| <p>[a] Solicite que os alunos pesquisem a origem das cartas, com o intuito de que ampliem o conhecimento sobre a história desse gênero textual.</p> <p>[b] Proponha que os alunos iniciem na escola uma campanha de troca de correspondências [...]. Essa campanha pode durar por um prazo determinado, pois o intuito é apenas o de resgatar a importância dessa prática social pouco habitual entre eles.</p> |
|---|

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.14

A primeira delas vincula-se à categoria *pesquisa* e tem como foco que os alunos adquiram conhecimentos enciclopédicos sobre o gênero (sua *origem*, sua *história*). Apesar de o enunciado não destacar a possível de ampliação de conhecimentos sobre o estado atual do gênero, o que contribuiria para o

aprimoramento da OL-1.4, acreditamos que ao nesse ponto da SD, a comparação entre os contextos de uso atuais e do passado é um reflexão que possivelmente será estabelecida pelos alunos.

A atividade (b) inclui-se na categoria *produção de textos* e, como é próprio desse tipo de atividade, favorece a mobilização de todas as OL e o desenvolvimento geral das CL, uma vez que os alunos serão motivados a participarem de situações reais de interação por meio da linguagem, utilizando o gênero estudado e aplicando as conhecimentos e procedimentos aprendidos. Apesar disso, o enunciado da proposta não apresenta elementos textuais que poderiam indicar uma focalização de OL específicas, exceto se considerarmos que afirmação “o intuito é apenas o de resgatar a importância dessa prática social pouco habitual entre eles” permite visualizar o objetivo de desenvolver, nos alunos, representações sobre os usos e funções do gênero, de modo a aproximá-lo de suas práticas de linguagem, favorecendo indiretamente a OL-1.4.

## **6.2.2. SD “O humor do cotidiano”**

### **6.2.2.1. Seção *Roda de conversa***

A seção *Roda de conversa* na SD “O humor do cotidiano” apresenta uma configuração muito próxima em relação à primeira SD analisada, pois propõe uma discussão e exposição de conhecimentos prévios a respeito do gênero a ser estudado (a *crônica humorística*), partindo da análise de um texto pertencente a outro gênero (neste caso, a *tirinha*), que se utiliza da linguagem não verbal.

No *livro do aluno* constam apenas algumas questões, sendo que o conjunto das atividades propostas para esta seção pode ser visualizado apenas quando levamos em conta também os comandos presentes nas orientações do *livro do professor* (CP-SD). A fim de facilitar a visualização e análise, abaixo reproduzimos<sup>50</sup> e mesclamos, de acordo com a ordem de execução, as atividades que constam no *livro do aluno* e no *livro do professor*:

---

<sup>50</sup> Como não estavam originalmente numeradas, utilizamos, para efeito de referência, os algarismos romanos, marcando com colchetes as atividades presentes apenas no CP-SD.

## Roda de conversa

I – O que é humor para você?

[II] – Levante que conhecimentos os alunos têm a respeito do gênero textual tirinha (uma gênero textual composto de linguagem verbal e linguagem não verbal) e sobre a personagem Calvin.

[III] – Eles terão de ler a tirinha e perceber que Calvin transformou um fato de seu cotidiano em quadrinho, para zombar do pai.

[IV] – É importante deixar que falem sobre suas vidas e seus cotidianos, e que vejam neles a possibilidade de assuntos a serem contados.

V – Existe humor nesta tirinha? Explique, considerando os elementos verbais e os não verbais.

VI – Você sabe o que é uma crônica?

VII – Considerando que a crônica costuma lidar com um fato corriqueiro do dia a dia, você acredita que essa tirinha do Calvin poderia tornar-se uma crônica? Justifique.

VIII – Uma crônica também pode ser engraçada? Justifique.

[IX] – Ao final pode-se construir uma definição coletiva de crônica com a turma e, para tanto, solicite que pesquisem a definição em dicionários e comparem com a definição construída por eles. Questione-os sobre em que elas se assemelham, e em que se diferenciam. Abra a discussão sobre diferentes tipos de crônicas, locais onde são publicadas e o emprego de elementos da narrativa (ação, personagens, tempo, espaço, foco narrativo e outros). Peça que revejam o conceito que construíram e o aprimorem, caso seja necessário. Sempre é relevante propor situações desse tipo: construir conceitos, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e acrescentar outros conhecimentos formais, obtidos por meio de pesquisas em dicionários, enciclopédias, sites de busca, etc.

SESI-SP, 2010a, p.39; SESI-SP, 2010b, p.39

Antes de entrar propriamente na discussão sobre a *crônica humorística*, são propostas algumas reflexões introdutórias (atividades de I a V) que focam a temática específica desse gênero, a qual se vincula a dois elementos principais: o cotidiano e o humor. Para isso, recorreu-se inicialmente ao estudo de um outro gênero de texto, a *tirinha*. As atividades de VI a IX propõem o levantamento dos conhecimentos prévios e uma primeira sistematização a respeito do gênero objeto da SD.

Em relação às *estratégias de ensino* foram identificados os seguintes tipos:

- exposição de experiências e conhecimentos prévios: atividades I, II, IV e VI;
- análise de texto (híbrido): atividades III e V;
- reflexão sobre aspectos do gênero (temática): atividades VII e VII
- discussão e sistematização: atividade IX;
- pesquisa: atividade IX.

Deste modo, prevalecem as questões que proporcionam o levantamento e a partilha dos conhecimentos dos alunos, o que está relacionado à função diagnóstica desta seção da SD e também ao seu caráter colaborativo. Atente-se também para o fato de a atividade IX apresentar uma complexidade maior em relação às demais, uma vez que propõe uma sistematização inicial, que deverá ser reformulada com base em pesquisas e discussões, para então ser reapresentada na forma de definição coletiva do gênero a ser estudado.

Quanto às OL que as atividades buscam desenvolver, verificamos que a ênfase ocorreu em relação à OL-1.3 (conteúdo temático), focalizada por 7 das 9 atividades. Em segundo lugar, temos a OL-1.4, trabalhada por 5 atividades dedicadas a propor uma reflexão sobre as características dos gêneros *tirinha* e *crônica* e sobre sua pertinência em relação ao conteúdo a ser representado. Apesar de não serem especificamente focalizadas, as OL-1.1 e OL-1.2 também podem ser identificadas na atividade IX, quando se propõe a discussão sobre “locais onde são publicadas” as crônicas.

Referências às OL do nível 2 (*capacidades discursivas*) e nível 3 (*capacidades linguístico-discursivas*) foram identificadas apenas em uma atividade cada, respectivamente ao se tratar do “emprego de elementos da narrativa” (atividade IX) e ao se solicitar a análise dos *elementos verbais* que conferem humor ao texto da tirinha (atividade V).

As estratégias de ensino e as OL envolvidas nas atividades da seção *Roda de conversa* podem ser assim resumidas:

Atividades	Estratégia de ensino	OLs implicadas
I	exposição de experiências e conhecimentos prévios	OL-1.3
II	exposição de experiências e conhecimentos prévios	OL-1.4 e OL-1.3
III	Análise de texto	OL-1.3
IV	exposição de experiências e conhecimentos prévios	OL-1.3
V	Análise de texto	OL-1.3 e nível 3 de OL
VI	exposição de experiências e conhecimentos prévios	OL-1.4
VII	reflexão sobre aspectos do gênero	OL-1.3 e OL-1.4
VIII	reflexão sobre aspectos do gênero	OL-1.3. e OL-1.4

IX	- discussão e sistematização - pesquisa	OL-1.4 OL-1.1 e OL-1.2 nível 2 de OL
----	--	--

### 6.2.2.2. Seção *Desafio*

#### 6.2.2.2.1. Atividades de produção de textos

Da mesmo modo como ocorre na primeira SD-1, na SD “O Humor do cotidiano” a primeira e a última atividades da seção *Desafio* representam, em relação ao *esquema genebrino*, a *produção inicial* e a *produção final*. A proposta de produção inicial aparece no *livro do aluno* da seguinte forma:

(1) Em dupla, conversem sobre fatos engraçados ou inusitados que já ocorreram em suas vidas ou na vida de outras pessoas próximas a vocês, e sigam as orientações do professor. Depois produzam, individualmente, uma crônica humorística que será recolhida e devolvida posteriormente.

SESI-SP, 2010a, p.40

Na proposta acima estão envolvidas duas estratégias de ensino: inicialmente, um *relato de experiências*, que busca preparar representações sobre o assunto (*fatos engraçados ou inusitados* de suas vidas) que será trabalhado no texto, e a produção textual propriamente.

Verificamos assim que há nessa instrução, em relação aos elementos que orientam a ação de linguagem, apenas o foco no conteúdo temático (OL-1.3), não havendo direcionamentos mais precisos, por exemplo, a respeito do contexto de recepção. O comentário prescritivo da atividade, no CP-SD, reafirma essa ênfase no conteúdo e também não deixa claro se haverá e quem será(ão) o(s) receptor(es) do texto.

Primeiramente, os alunos trabalharão em duplas para contar um fato engraçado que vivenciaram ou presenciaram, em seguida, terão de escrever esse fato. É importante dizer à turma que produzirão uma crônica humorística e que uma de suas características é o humor. Por essa razão, o texto necessita ser engraçado. Essa produção deverá ser recolhida e devolvida a cada um, no momento da retextualização, ao final da unidade, durante as atividades 17 e 18.

Fonte: SESI-SP, 2010b, p.39-40

Esse texto inicial deverá ser retomado, após as atividades intermediárias de trabalho com os aspectos do gênero (atividades de 2 a 16), nas duas atividades finais da seção, quando serão implementadas duas estratégias de ensino:

- (1) inicialmente uma análise autoavaliativa do texto, a partir de uma *lista de constatações* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), compreendida pelo quadro proposto na atividade 17,
- (2) a *retextualização da produção inicial* (atividade 18), feita, numa primeira versão, a partir da atividade de autoavaliação, e, numa versão final, com base nesta primeira versão corrigida e comentada pelo professor.

Consideramos que o procedimento lista de constatações possui um caráter dúbio: trata-se de uma atividade vinculada à produção de texto, já que auxilia o aluno na reescrita, mas não deixa de ser igualmente uma atividade de análise de um texto do gênero. Levando isso conta, ela foi contabilizada como uma atividade independente na categoria “produção de texto”, assim como as diferentes perguntas que a compõem foram incluídas na categoria “análise de texto”, especificamente na subcategoria “análise de aspectos característicos do gênero”. Além disso, a análise destas perguntas que orientam a atividade de autoavaliação (at. 17, vide anexo A) nos permite verificar o enfoque em aspectos que se relacionam mais diretamente a algumas OLs específicas:

Atividade	Enunciado da pergunta	OL(s) focalizada(s)
17-a	Você tratou do cotidiano?	OL-1.3
17-b	utilizou personagens?	OL-2.2
17-c	descreveu o lugar?	OL-2.3
17-d	utilizou o discurso direto, o indireto e o indireto livre?	OL-2.2
17-e	criou humor?	OL-1.3 <sup>51</sup>
17-f	revisou a ortografia?	não há <sup>52</sup>

<sup>51</sup> Apesar de considerarmos que o efeito de “humor” vincula-se a aspectos linguísticos relacionados aos três níveis de OL, o conjunto da SD nos permite visualizar que aqui está sendo focalizada a questão temática (situações cômicas, engraçadas, representadas no texto).

### 6.2.2.2.2. Atividades de análise de textos

Atividades de análise de aspectos característicos do gênero

Na SD-2 identificamos 19 atividades voltadas a conduzir o aluno a identificar e refletir sobre os elementos característicos do gênero presentes no texto. A maior parte delas focaliza um determinado aspecto do gênero, podendo ser relacionadas às OL da seguinte maneira:

Aspecto focalizado	OL	Atividades	Exemplos de enunciados
contexto	OL-1.1 e OL-1.2	5-a, 5-b, 5-d e 5-f	(5-a) Quem é o autor? (5-b) Quem é o público-alvo? (5-d) Qual é a finalidade do texto?
tema	OL-1.3	2-f, 2-l, 2-m, 5-c e 7-e	(2-g) O texto lido narra uma história de amor, de aventura, de mistério, ou da vida cotidiana? Justifique. (5-c) Qual a temática abordada?
Elementos da narrativa	OL-2.2	2-g, 2-j, 4-e e 7-d	(2-h) Quantas personagens há nesse texto? Qual é relação entre elas? Justifique com um trecho do texto. (2-k) Há narrador nessa história? Como ela é “contada”? Qual é o efeito textual dessa escolha?

<sup>52</sup> A ortografia, em princípio, não está vinculadas às OL, uma vez que independe das configurações linguístico-discursivas relacionadas aos gêneros de texto, tratando-se apenas de um elemento da formalização escrita. Contudo, em determinados contextos, as configurações ortográficas podem representar índices de informalidade ou mesmo marcas estilísticas.

Sequências	OL-2.3	5-e e 7-f	(5-e) Há predomínio de sequência narrativa, argumentativa, dialogal ou explicativa?  (7-h) Qual é o fator primordial que desencadeia a história da crônica <i>Omelete</i> ? Explique.
Marcas de informalidade/oralidade	OLs do nível 3	2-k, 5-g e 7-g	(2-l) [...] No texto <i>Estragou a televisão</i> , o autor consegue reproduzir várias características da linguagem oral. Transcreva alguns trechos indicando: - repetições – retificações – emoções.  (5-g) Em qual das crônicas há um tratamento mais formal da linguagem? Por que isso acontece?

Além das atividades indicadas acima, temos outras duas, 6-b e 7-h, que solicitam ao aluno classificar o texto analisado quanto ao gênero, com base na síntese das características estudadas. Neste caso, não há uma focalização de OL específicas. Exemplo: (7-h) *O texto Omelete é uma crônica humorística? Justifique com partes do texto.*

Outro exercício mais elaborado, que demanda uma análise de diversos elementos do gênero, é a *lista de constatação* (atividade 2-d) do primeiro texto a ser analisado na SD. Nela os alunos são levados a verificar se as características sugeridas estão ou não presentes no texto. Na análise dos enunciados que compõem esta atividade verificou-se uma ênfase em aspectos temáticos e da

configuração narrativa do discurso, o que indica uma focalização nas OL-1.3, OL-2.2 e OL-2.3, como também, em menor medida, em marcas linguístico-discursivas, implicando genericamente as OL do nível 3.

#### Atividades de leitura e compreensão

Como já comentamos na análise da SD-1, as atividades classificadas como de *leitura e compreensão do texto* não tomam as características do gênero como foco. Desse modo, não incluiremos aqui, apesar de estarem voltadas também à análise do conteúdo, as atividades que na SD-2 estão direcionadas à reflexão sobre o tema (atividades 2-f, 2-l, 2-m, 5-c e 7-e, conforme explicitado acima), uma vez que estão visivelmente orientadas à constatação da relação entre o gênero de texto e sua temática típica (o cotidiano e o humor, no caso da *crônica humorística*). Na SD-2, são empregadas as seguintes estratégias de leitura e compreensão:

- a) *leitura por antecipação*: atividades 2-a, 7-a e 7-b;
- b) *leitura inicial*: atividades 2-b, 4-a e 7-c;
- c) *inferências locais e globais*: atividades 2-h, 2-i, 4-b, 4-c e 4-d;
- d) *leitura compartilhada dos textos produzidos pelos alunos*: atividade 19.

O fato de não estarem diretamente relacionadas ao desenvolvimento de capacidades relacionadas ao gênero não significa, como já afirmamos na análise da primeira SD, que estas atividades estejam desvinculadas do aprimoramento das OL. Exemplo disso é a estratégia *leitura por antecipação*, já explicitada em Rojo (2004, p.5), e que é apresentada no CP-SD com o seguinte comentário:

[2-a] Antes de iniciar a leitura da crônica *Estragou a televisão*, de Luis Fernando Verissimo, aproveite para desenvolver a estratégia de leitura por antecipação, levantando hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título [...] Essa estratégia objetiva prepará-los para a leitura da crônica, pois foca a temática que será tratada no texto.

SESI-SP, 2010b, p.40

Mesmo que o objetivo primeiro seja o de *preparar para a leitura*, a reflexão sobre a temática também está incluída nessa atividade, favorecendo então a OL-1.3. Em outro momento (SESI-SP, 2010b, p.42), o CP-SD também indica que as

hipóteses sobre o texto também podem ser feitas em relação a um elemento do contexto de produção (o autor), o que se vincula às OL-1.1 e OL-1.2: (atividade 7-b) *Sabendo quem é o autor, Luis Fernando Veríssimo, como vocês acham que ele irá expor o assunto no seu texto?*

As atividades de *leitura inicial* (b) e *leitura compartilhada* (d) não estão relacionadas a nenhum tipo de OL em específico. As atividades de análise inferencial (c), por sua vez, propõem a compreensão dos sentidos semiotizados em trechos e no texto como um todo, estando, deste modo, nelas implicada a OL-1.3.

#### Atividades de análise linguística

Na SD-2, há um grupo de oito atividades que se voltam especificamente para a reflexão sobre alguns elementos da estruturação interna dos textos. São basicamente três os aspectos abordados: a pontuação (reticências, aspas e travessão), as formas de citação do discurso (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre) e a coesão nominal (retomada anafórica).

As atividades 3-a e 3-b propõem uma reflexão sobre as intenções e os efeitos do uso das reticências no texto de Veríssimo. As atividades 9, 10 e 11 também apresentam propostas de reflexão sobre a pontuação, no caso, sobre as aspas e o travessão, no entanto, possuem também o objetivo de introduzir os conceitos de *discurso direto* e *discurso indireto*. Estes conteúdos são aprofundados nas atividades 12 e 13, que solicitam, respectivamente, a classificação e a transformações de trechos retirados dos textos analisados na SD. Focalizando a questão da coesão nominal temos apenas a atividade 8, em que o aluno é conduzido a levantar hipóteses sobre a opção do autor em não variar as formas de referência ao personagem.

As atividades de análise linguística, de modo geral, estão relacionadas às OLs do terceiro nível e, especificamente em relação ao grupo de atividades acima, podemos estabelecer as seguintes relações:

- atividades 3-a e 3-b (uso das reticências): mecanismos de textualização<sup>53</sup> (OL-3.1) e construção de enunciados (OL-3.3);
- atividade 8 (anáfora coesiva): mecanismos de textualização (OL-3.1);
- atividades 9, 10, 11, 12 e 13 (diferentes modos de reprodução do discurso): gerenciamento da distribuição das vozes (OL-3.2) e construção de enunciados (OL-3.3).

### 6.2.2.2.3. Atividades de pesquisa

Na seção *Desafio*, da SD-2, encontramos duas atividades de pesquisa. A primeira delas, 2-e, solicita ao alunos um pesquisa sobre o autor das crônicas humorísticas estudadas, Luis Fernando Veríssimo, possibilitando assim o estudo do contexto de produção dos textos, o que se relaciona às OL-1.1 e OL-1.2.

A atividade 15-a, por sua vez, apresenta a proposta de pesquisa sobre o discurso indireto livre, vinculando-se, deste modo, ao estudo de um elemento discursivo da crônica, que se vincula à OL-2.2.

### 6.2.2.2.4. Atividades de discussão e sistematização

Na seção *Desafio* são apresentadas quatro atividades que propõem uma discussão sobre determinados aspectos do gênero e uma posterior sistematização desses conhecimentos. A atividade 6-a possui uma certa relevância nesse conjunto, pois solicita aos alunos uma definição do gênero estudado e uma síntese de suas principais características, relacionando-se, desse modo, aos três níveis de OL:

(6-a) Considerando os estudos desta unidade, reflita e construa um conceito de crônica humorística, incluindo o que é, e como se caracteriza.  
SESI-SP, 2010a, p.50

Já as atividades 14, 15-b e 16 são mais específicas, pois detêm-se na questão dos três modos de reprodução do discurso (*discurso direto*, *discurso indireto* e *discurso indireto livre*). Quanto às OL que podem estar vinculadas a essas

<sup>53</sup> Bronckart (1999, p.266) considera que diversos *procedimentos paralinguísticos*, como a pontuação, pertencem ao domínio das marcas de conexão.

reflexões, além da OL-2.2, comum às três, as OLs do nível 3 também estão implicadas na proposta da atividade 14 (reflexão sobre as alterações linguísticas necessárias à transformação entre os modos de reprodução do discurso), como também a OL-1.2 é acionada quando na atividade 16 propõe-se a discussão sobre as intenções do autor ao escolher determinado tipo de reprodução do discurso.

#### **6.2.2.2.5. Atividades de exposição oral de opiniões**

Nos comentários da atividade 2, constante do CP-SD, encontramos ainda duas sugestões de atividades complementares, que trazem as seguintes orientações ao professor:

[2-c] Solicite que deem suas opiniões a respeito do tema e de como ele foi tratado na crônica. [...]  
 [2-n] Após a correção das questões de compreensão e estudo das características, aproveite o momento para promover uma discussão com os conteúdos atitudinais, perguntar aos alunos se somente a televisão aliena as pessoas, discutir como essa alienação também pode ser causada por outros veículos de comunicação [...]  
 SESI-SP, 2010b, p.40

Estas duas atividades devem ser propostas oralmente, respectivamente antes e após as atividades de análise do primeiro texto. Percebe-se que o foco está na discussão do tema tratado no texto e na expressão das opiniões que os alunos têm sobre ele, o que se relaciona ao desenvolvimento da OL-1.3 (representações sobre o conteúdo).

#### **6.2.2.3. Seção *Saiba mais***

A resenha de livro apresentada nesta seção refere-se a uma coletânea de textos humorísticos de Luis Fernando Verissimo, em especial crônicas, selecionados por Ana Maria Machado (VERISSIMO, 2001). A atividade em si é apenas de leitura de resenha de livro, mas caso a leitura sugerida se concretize, o aluno terá a oportunidade de manter contato com diversos textos do gênero, desenvolvendo assim os três tipos de CL.

#### 6.2.2.4. Seção *O que aprendi sobre...*

Nesta seção são apresentadas as seguintes atividades:

- (A) Como reconhecer que um texto é uma crônica humorística?  
 (B) Procure crônicas humorísticas em jornais e revistas do mês corrente. Em grupo, façam a leitura dessas crônicas.  
 (C) Que tal a turma fazer uma coletânea de crônicas humorísticas de que mais gostou?

SESI-SP, 2010a, p.57

A primeira atividade, assim com a 6-a da seção *Desafio*, propõe uma discussão e sistematização das características que tipificam o gênero crônica humorística, relacionando-se, dessa forma, aos três níveis de OL. As outras duas atividades propõem que, partindo destes conhecimentos, o aluno realize a pesquisa, leitura e seleção de textos, o que lhe permitirá ter contato com exemplares do gênero e assim desenvolver as diversas CL relacionadas a ele.

#### 6.2.2.5. Seção *Avançar (CP-SD)*

Para esta segunda SD, o CP-SD traz a seguinte proposta, que convém reproduzirmos aqui:

[a] Uma das relações possíveis de se estabelecer está entre os gêneros textuais crônica e notícia. Você pode explorar textos desses gêneros (há vários deles no livro *Muitos textos... Tantas palavras*), atentando para as diferenças entre o tipo de relação que o cronista e o jornalista mantêm com o texto e com o leitor. Ambos se inspiram nos acontecimentos diários. O jornalista tem uma atividade profissional que consiste em lidar com notícias, dados factuais, divulgação de informações e também com a prática de coletar, redigir, editar e publicar informações sobre eventos atuais. O cronista é uma pessoa comum, que tem o dom de ver os acontecimentos do cotidiano com um olhar diferenciado. A partir daí, notícias diversas podem ser selecionadas e os alunos discutiriam, em grupos, qual poderia inspirar um crônica, justificando essa escolha.

[b] Outra alternativa é apresentar aos alunos a canção *O casamento dos pequenos burgueses*, de Chico Buarque, explorar com os alunos como o humor, relacionado ao tema do casamento, é construído nesta letra e compará-la à crônica *Estragou a televisão*, de Verissimo.

SESI-SP, 2010b, p.44

A primeira atividade propõe uma análise comparativa de textos dos gêneros crônica e notícia, a fim de que se comparem suas semelhanças e diferenças. O enunciado da proposta destaca como ponto comum aos dois gêneros o conteúdo temático (*acontecimentos diários*) e focaliza também, entre as diferenças, a distinção que há entre os papéis sociais do agentes produtores destes dois tipos de texto. Assim, podemos reconhecer nesse comentário um enfoque nas OL-1.3 e OL-1.2.

A segunda atividade também propõe uma análise comparativa entre o primeiro texto analisado na SD, pertencente ao gênero crônica humorística, e um texto pertencente ao gênero letra de música, a fim de que se reflita sobre como um mesmo tema foi explorado de maneira diferente nos dois textos. Além de uma reflexão que se centra no conteúdo temático, mobilizando assim a OL-1.3, temos a também a possibilidade de uma análise que contemple a reflexão sobre os elementos discursivos e linguístico-discursivos que se diferenciam no tratamento do tema pelos textos.

#### **6.2.2.6. Seção *Aprendendo com a comunidade***

Nesta seção o CP-SD propõe a seguinte atividade complementar:

Divida os alunos em grupos para que pesquisem se existem publicações mensais ou semanais de revistas ou jornais sobre o bairro, ou ainda, sobre a região em que vivem. Peça que eles tragam esses jornais e revistas, para que possam compartilhar o resultado da pesquisa com a turma e verificar se existem crônicas publicadas neles. Caso existam, pode-se analisar esse material, relacionando com o contexto de produção e recepção e as demais características do gênero crônica.

SESI-SP, 2010b, p.44

Temos aqui, do mesmo modo que na segunda atividade da seção *O que aprendi sobre...*, uma proposta de pesquisa de textos do gênero. A diferença é que a pesquisa não se restringe mais ao (sub)gênero crônica humorística e deve ser realizada em meios de comunicação direcionados à comunidade do aluno. Além de possibilitar o aprimoramento das OL-1.1 e OL-1.2, ao analisar o contexto de produção e recepção destes textos, o alunos estará refletindo sobre aspectos da sua própria realidade.

### 6.3. Síntese dos resultados da segunda fase

#### 6.3.1. As atividades da SD “De... Para...”

A primeira seção da SD “De... Para...”, *Roda de conversa*, apresentou um conjunto de questões orais voltadas à análise de textos não verbais (pinturas) e à exposição de experiências e conhecimentos prévios, permitindo a reflexão sobre situações de linguagem relacionadas ao gênero selecionado. As atividades permitiram mobilizar, de forma equilibrada, representações que se relacionam a todas as OL pertencentes ao primeiro nível, desenvolvendo, dessa maneira, as *capacidades de ação*. Enquanto as OL-1.1, OL-1.2 e OL-1.3 foram mobilizadas pela estratégia de ensino *leitura de imagens*, a OL-1.4 foi trabalhada exclusivamente por meio da *exposição oral de conhecimentos prévios*. Esta seção serviu de modo especial à função que ocupa na estrutura da SD, ou seja, a de apresentar a situação de linguagem que o aluno deverá conhecer melhor ao longo do trabalho didático. Essas reflexões iniciais serão importantes, inclusive, para subsidiar a ação de linguagem a ser executada na produção de um texto do gênero, o que será proposto já na primeira atividade da seção seguinte.

A seção *Desafio*, na sequência, responde pela maior parte das atividades da SD, abrangendo, em relação ao esquema genebrino, desde a produção inicial, que cumpre também a função *apresentar a situação* de linguagem, até a produção final, representada por uma proposta de reescrita. Por conta dessa maior quantidade e variedade, as atividades foram agrupadas, para a exposição da análise, de acordo com as *estratégias de ensino* empregadas.

As *atividades de produção de textos* compõem, em relação ao *esquema da SD*, a produção inicial e a produção final. Com base nos pressupostos do ISD, pode-se afirmar que elas são responsáveis por promover os três níveis de OL<sup>54</sup>, uma vez que para produzir seus textos os alunos mobilizam necessariamente os três tipos de CL. A análise dos enunciados das atividades e dos comentários prescritivos nos permitiu, ainda, reconhecer alguns enfoques em OL específicas.

<sup>54</sup> Esse aspecto não será levado em conta na quantificação das focalizações, pois é algo intrínseco ao procedimento. Para efeito de contagem, serão consideradas “focalizações” as referências textuais explícitas que os enunciados das atividades de produção de textos, ou os comentários prescritivos a ela relacionados, apresentam.

A atividade de *produção inicial*, em conformidade com sua função de inserir o aluno na ação de linguagem, deu destaque, em seu enunciado, a representações que se referem ao primeiro nível de OL, principalmente à OL-1.2. Em relação ao *projeto de texto*, atividade que antecede e embasa a produção inicial, o CP-SD destaca que ela envolve procedimentos de mobilização e estruturação dos conteúdos (OL-1.3 e OL-2.1, respectivamente). Já no comentário prescritivo a respeito da retextualização (produção final), observa-se uma preocupação em ressaltar que esta atividade cumpre a função equilibrar os três tipos de OL que intervêm no texto, identificando-se, ainda, novamente o destaque à OL-1.2.

A maior quantidade de *atividades de análise de textos*, que correspondem a praticamente 45% do total da SD, deve-se certamente à essencialidade desse tipo de atividade para o desenvolvimento das CL, como bem apontaram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como apresentam uma considerável variabilidade de procedimentos/estratégias, as atividades foram analisadas a partir de um agrupamento em subcategorias.

As *atividades de pesquisa* inicialmente não estavam relacionadas ao objetivo de desenvolver CL, não focalizando, desse modo, OL. No entanto, elas demonstraram ser importantes instrumentos para o levantamento de conhecimentos que pudessem ser empregados na reflexão sobre o contexto, contribuindo assim ao aprimoramento das OL-1.1 e OL-1.2. Por sua vez, as *atividades de discussão, generalização e sistematização*, nessa SD, focalizam exclusivamente aspectos gerais do gênero textual estudado (características, função social, caráter dialógico, etc). Elas possibilitam, desse modo, desenvolver a OL-1.4, sendo que um terço delas exige que o aluno estabeleça relações entre o gênero e os aspectos do contexto sócio-subjetivo que lhe são típicos (motivações, expectativas, papéis sociais dos interlocutores, etc.), favorecendo, dessa maneira, também a OL-1.2.

A seção *Saiba mais*, por si mesma, não se relaciona diretamente ao aprimoramento de OL, uma vez que sua função é a de fazer sugestões de leituras infanto-juvenis, em que situações de linguagem envolvendo o gênero estudado são apresentadas. No entanto, caso as leituras indicadas venham a se concretizar, possibilitarão uma reflexão ampla sobre as características e situações de uso do

gênero, o que nos permite considerar que indiretamente está sendo focalizada a OL-1.4.

Esta OL também foi focalizada, agora de modo direto, pela seção *O que aprendi sobre...*, que apresenta uma proposta de atividade em que os alunos deverão organizar e apresentar seminários sobre a relação entre a carta pessoal e outros gêneros de texto (romance e letra de canção) e linguagens artísticas (música, artes plásticas e cinema), refletindo, assim, sobre diferentes aspectos e funções do gênero.

Por fim, procedemos à análise das duas atividades complementares sugeridas na seção *Avançar*, do CP-SD. Na primeira, uma proposta de pesquisa sobre a origem e história das cartas, não se percebe uma focalização de OL específicas, a não ser que se leve em conta a possível reflexão sobre os usos do passado em comparação aos do presente, o que contribuiria para a OL-1.4. Já a segunda atividade apresenta uma proposta ampla de desenvolvimento das CL, uma vez que consiste em um projeto de troca de cartas no ambiente escolar. Ao produzirem seus textos, em um contexto de interação autêntico e motivador, os alunos estariam tendo a oportunidade de aprimorar todas as OL<sup>55</sup>. A análise do enunciado dessa proposta permitiu, ainda, identificar uma certa ênfase no desenvolvimento da OL-1.4.

De modo a melhor visualizar os dados e resultados obtidos da análise, apresentamos abaixo alguns quadros que, a partir de uma análise quantitativa, relacionam categorias e subcategorias de atividades, de acordo com as estratégias de ensino empregadas, e as OL focalizadas, apresentando algumas estimativas de ocorrências.

Inicialmente temos o quadro 8, que apresenta as categorias de atividades, e respectivas subcategorias (quando houver), indicando a quantidade de atividades que abrangem, bem como a porcentagem em relação ao total da SD.

#### Quadro 8 - Participação das categorias e subcategorias de atividades na SD-1

---

<sup>55</sup> Aqui vale a mesma observação da nota anterior.

<b>Categorias/tipos de atividade</b>	<b>Subcategorias/subtipos de atividade</b>	<b>Qtde. (parcial)</b>	<b>Qtde. (total)</b>	<b>Porc.</b>
análise de texto não verbal	análise da cena representada	11	12	16,2%
	análise da técnica empregada	1		
exposição oral	exposição de experiências e conhecimentos prévios	-	5	6,8%
produção de texto	produção inicial	1	4	5,4%
	projeto de texto	1		
	retextualização	1		
	troca de textos	1		
análise de textos	localização de informações sobre o contexto de produção	10	33	44,6%
	análise do registro de linguagem empregado	6		
	reconhecimento das vozes <i>enunciativas</i> no texto	1		
	análise da estrutura composicional	6		
	leitura inicial	3		
	interpretação inferencial de trechos	7		
pesquisa	-	-	7	9,5%
discussão e sistematização	-	-	11	14,9%
leitura de sinopse de livro	-	-	1	1,4%
seminário	-	-	1	1,4%
<b>Total</b>	-	-	74	100,0%

Verificamos que em relação à ocorrência de atividades, a categoria mais abrangente é a de “análise de textos”, responsável por quase metade da SD. Na sequência, temos as categorias “análise de textos não verbais” e “discussão, generalização e sistematização”, com uma média de 15%, seguidas por, em menor quantidade, “pesquisa”, “exposição oral de conhecimentos prévios” e “produção de texto”. Com apenas uma atividade cada, temos os tipos “seminário” e “leitura de sinopse de livro”.

Já o quadro 9 parte do ponto de vista das OL, indicando para cada uma delas uma estimativa da quantidade de atividades da SD que a focalizaram, com valores

percentuais, bem como as categorias de atividades em que foram identificadas essas focalizações. Aqui também as categorias foram ordenadas, em relação a cada OL, de acordo com as ocorrências.

Quadro 9 - Focalizações das OL na SD-1 e relação com as categorias de atividades

OL	Qtde. focal. na SD	Porc.	Categorias de atividade em que houve a focal.	Qtde. focal. por categ.
OL-1.1	17	18,9%	análise de textos	9
			análise de texto não-verbal	4
			pesquisa	3
			produção de texto	1
OL-1.2	27	30,0%	análise de textos	16
			discussão, generalização e sistematização	4
			pesquisa	3
			análise de texto não-verbal	2
			produção de texto	2
OL-1.3	3	3,3%	análise de texto não-verbal	1
			produção de texto	2
OL-1.4	19	21,1%	discussão, generalização e sistematização	9
			exposição oral (de conhec.prévios)	5
			pesquisa	2
			leitura de sinopse de livro	1
			seminário	1
			produção de texto	1
OL-2.1	8	8,9%	análise de textos	5
			produção de texto	2
			pesquisa	1
OL-2.2	0	0,0%	-	-
OL-2.3	1	1,1%	análise de textos	1
OL-3.1	0	0,0%	-	-
OL-3.2	8	8,9%	análise de textos	8
OL-3.3	0	0,0%	-	-
OL-3.4	7	7,8%	análise de textos	6
			produção de texto	1
Totais	90	100,0%	-	90

O quadro 9 nos proporciona a observação de alguns aspectos que serão comentados na terceira fase da análise. Por ora, temos evidente que:

- a OL-1.2 é a que recebe maior destaque na SD, ocupando 30% das focalizações;
- em segundo lugar, temos OL-1.4 e OL-1.1, com um pouco mais de 20% de participação;
- as OL-2.1, OL-3.2 e OL-3.4 encontram-se no terceiro lugar, recebendo, em média, 8,5% das focalizações;
- a OL-1.3 foi focalizada por três atividades apenas;
- A OL-2.3 foi trabalhada (indiretamente) por apenas uma atividade e as OL-2.2, OL-3.1 e OL-3.3 não foram focalizadas nesta SD.

No quadro 10 (abaixo) podemos visualizar a focalização das OL de acordo com os três níveis em que são agrupadas na teorização do ISD, o que nos permite verificar, inclusive, o destaque dado aos três tipos de CL no conjunto de atividades da SD:

Quadro 10 - Participação dos níveis de OL e tipos de CL no total de focalizações da SD-1

Nível de OL	Tipo de CL	Participação no total de focalizações
nível 1	capacidades de ação	73,3%
nível 2	capacidades discursivas	10%
nível 3	capacidades linguístico-discursivas	16,7%

### 6.3.2. As atividades da SD “O Humor do cotidiano”

Na seção *Roda de conversa* da segunda SD, como forma de introdução ao gênero a ser estudado, a crônica humorística, foram utilizados diferentes estratégias de ensino, sendo que uma quantidade considerável de atividades envolveu a exposição de experiências e de conhecimentos prévios dos alunos. A proposta de análise de um texto do gênero *tirinha* também merece destaque, já que, assim como ocorreu na SD-1, buscou-se introduzir o estudo do gênero de texto principal por meio da análise de um texto, pertencente a outro gênero, que utilizasse a linguagem

não verbal e descrevesse uma situação de uso do gênero.

Todas as atividades focalizaram de algum modo as capacidades de ação, sendo que a reflexão sobre o conteúdo temático (OL-1.3) foi colocada em quase todas as propostas. A reflexão sobre a pertinência e demais aspectos do gênero (OL-1.4) também foi focalizada, estando presente em um pouco mais da metade das atividades. A respeito do contexto de produção (OL-1.1 e OL-1.2), no entanto, houve apenas uma proposta de reflexão.

Assim como fizemos em relação à seção *Desafio* da SD-1, aqui também convém apresentar os resultados de acordo com as categorias de atividades. Quanto às *atividades de produção de texto*, identificamos novamente duas propostas principais, que compreendem a produção inicial e a produção final. A atividade de produção inicial é antecedida por uma proposta de relato oral de experiência, sendo a representação sobre o conteúdo temático (OL-1.3) o único aspecto do gênero focalizado pelo enunciado. A proposta de produção final é precedida por uma atividade de autoavaliação da produção inicial, com base em uma *lista de constatações*. Por ser uma atividade de produção de texto, a reescrita final também mobiliza, assim como a produção inicial, os três tipos de OL, mas a análise das perguntas que compõem a *lista de constatações* sugere uma focalização nas OL relacionadas ao conteúdo temático (OL-1.3) e a elementos da estruturação discursiva (OL-2.2 e OL-2.3).

As *atividades de análise de textos* ocuparam mais da metade da SD e estiveram relacionadas a três tipos principais de direcionamentos: (1) análise dos aspectos característicos do gênero, leitura e compreensão do texto, e análise linguística. As diversas estratégias utilizadas focalizaram diferentes OL, como podemos apontamos na análise e podemos visualizar no quadro 11, logo adiante.

Em relação às *atividades de pesquisa*, foram apresentadas duas propostas, que, mesmo indiretamente, trouxeram subsídios para reflexões sobre o contexto de produção e sobre uma das possibilidades de estruturação discursiva do texto. Uma das *atividades de discussão e sistematização* focalizou as características gerais do gênero, favorecendo assim todas as OL, e as demais centraram-se na questão dos tipos de reprodução do discurso, relacionando-se, deste modo, à OL-2.2. Identificamos ainda duas atividades de exposição oral de opiniões, que se centraram

na questão do conteúdo temático representado no texto.

Na seção *Saiba mais* da SD-2 é sugerida a leitura de uma coletânea de crônicas humorísticas, de modo a incentivar um contato maior com o gênero. Essa intenção se manteve também na seção seguinte, *O que aprendi sobre...*, onde são apresentadas propostas de pesquisa, leitura e seleção de textos do gênero. Estas atividades direcionam-se, assim, ao desenvolvimento dos três tipos de CL, uma vez que ao terem contato com diversos exemplares de crônicas humorísticas, os alunos terão a oportunidade de se apropriar de suas características.

Na seção *Avançar*, constante apenas no livro do professor, foram propostas atividades de comparação de textos do gênero estudado com textos dos gêneros notícia e letra de música. Verificou nelas uma preocupação de que se estabelecessem relações observando o tema e o contexto de produção. A atividade apresentada na seção *Aprendendo com a comunidade* traz uma sugestão de pesquisa de crônicas em jornais locais, de modo que elas possam servir a uma análise sobre contexto de produção e recepção em que os alunos estão inseridos.

Assim como procedemos em relação à SD-1, apresentamos abaixo um quadro das categorias e subcategorias de atividades, levando-se em conta as estratégias de ensino utilizadas.

Quadro 11 - Participação das categorias e subcategorias de atividades na SD-2

<b>Categorias/tipos de atividade</b>	<b>Subcategorias/subtipos de atividade</b>	<b>Qtde. (parcial)</b>	<b>Qtde. (total)</b>	<b>Porc.</b>
análise de texto híbrido	-	-	2	2,6%
exposição oral	exposição de experiências e conhecimentos prévios	5	7	9,2%
	exposição de opiniões	2		
reflexão indutiva sobre aspecto do gênero	-	-	2	2,6%
produção de texto	produção inicial	1	3	3,9%
	lista de constatação	1		
	retextualização	1		
análise de textos	análise de aspectos característicos do gênero	29	49	64,5%
	leitura e compreensão do texto	12		
	análise linguística	8		
pesquisa	-	-	3	3,9%
discussão e sistematização	-	-	6	7,9%
leitura de sinopse de livro	-	-	1	1,3%
pesquisa e leitura de textos do gênero	-	-	3	3,9%
<b>Total</b>	-	-	76	100,0%

A categoria de atividades mais representativa é, sem dúvida, a de análise de textos, que responde por praticamente 60% da SD. Em segundo lugar, ocupam um espaço mais restrito as atividades incluídas nas categorias “produção de texto”, “exposição oral” e “discussão e sistematização”, com uma representação média de 7%. Nas demais categorias estão incluídas apenas três, ou menos, atividades.

Tomando o ponto de vista das OLs focalizadas nas atividades da SD-2, podemos resumir as ocorrências por meio do quadro 12. Nele pode-se visualizar a quantidade de focalizações<sup>56</sup> que cada uma das OLs recebeu na SD-2, bem como a porcentagem em relação ao total. Estão listadas também, em ordem de relevância, as categorias de atividades em que estas focalizações foram identificadas.

#### Quadro 12 - Focalizações das OL na SD-2 e relação com as categorias de atividades

<sup>56</sup> Excluímos desse cálculo as atividades que não focalizaram OLs em específico, como, por exemplo, a atividade 6-a, que propunha a discussão e sistematização sobre as características gerais do gênero. Em contrapartida, em diversas ocasiões uma única atividade foi relacionada a duas ou mais OLs.

OL	Qtde. focal. na SD	Porc.	categorias de atividade em que houve a focalização	Qtde. focal. por categ.
OL-1.1	7	6,7%	Análise de texto	4
			discussão e sistematização	1
			pesquisa	1
			pesquisa e leitura de textos do gênero	1
OL-1.2	9	8,7%	Análise de texto	5
			discussão e sistematização	2
			pesquisa	1
			pesquisa e leitura de textos do gênero	1
OL-1.3	28	26,9%	Análise de texto	15
			exposição oral	6
			produção de texto	3
			reflexão sobre aspectos do gênero	2
			Análise de texto híbrido	2
OL-1.4	5	4,8%	exposição oral (de conhecimentos prévios)	2
			reflexão sobre aspectos do gênero	2
			discussão e sistematização	1
OL-2.1	0	0,0%	-	-
OL-2.2	13	12,5%	Análise de texto	6
			discussão e sistematização	4
			produção de texto	2
			pesquisa	1
OL-2.3	6	5,8%	Análise de texto	4
			produção de texto	1
			discussão e sistematização	1
OL-3.1	8	7,7%	Análise de texto	7
			discussão e sistematização	1
OL-3.2	10	9,6%	Análise de texto	9
			discussão e sistematização	1
OL-3.3	12	11,5%	Análise de texto	11
			discussão e sistematização	1
OL-3.4	6	5,8%	Análise de texto	4
			discussão e sistematização	1
			Análise de texto híbrido	1
Totais	104	100,0%	-	104

O quadro 12 nos permite verificar que a OL mais privilegiada pelas atividades foi a OL-1.3, que se refere às representações sobre o conteúdo temático. Em menor medida, mas ainda com certo destaque, estão as OL-2.2 e OL-3.3. As demais não deixaram de receber focalizações, mas possuem uma participação que não ultrapassa 10% das focalizações. A única OL que não foi mobilizada por nenhuma atividade é a OL-2.1, que se refere ao configuração/reconhecimento do plano geral

do texto.

Tomando ainda como base os dados apresentados no quadro 13, é possível também visualizar como os três tipos de capacidades de linguagem foram mobilizados e estiveram implicados nas atividades da SD-2:

Quadro 13 - Participação dos níveis de OL e tipos de CL no total de focalizações da SD-2

Nível de OL	Tipo de CL	Participação no total de focalizações
nível 1	capacidades de ação	47,1%
nível 2	capacidades discursivas	18,3%
nível 3	capacidades linguístico-discursivas	34,6%

## 7. CONTRASTE E COMENTÁRIO DOS RESULTADOS PARCIAIS

A fim de dar resposta à sexta pergunta de pesquisa, os resultados apresentados nas duas fases anteriores da análise foram contrastados e comentados. Buscamos assim avaliar se os elementos identificados na configuração das SDs (na segunda fase da análise), levando-se em conta as *estratégias de ensino* utilizadas e as OL focalizadas, estão em coerência com os objetivos didáticos definidos no CP-SD (com base primeira fase).

Para a maior clareza da exposição, organizaremos a discussão a partir dos objetivos didáticos definidos nos CP-SD (*livro do professor*), assim como categorizados na primeira fase, para então relacioná-los aos aspectos levantados na análises das SDs.

### 7.1. A relação com o primeiro grupo de objetivos didáticos

Como vimos no item 5.1.1., quatro das sete EEA (*expectativas de ensino e aprendizagem*) definidas para as SDs focalizavam os gêneros de texto como objeto de ensino-aprendizagem. Desse modo, explicitou-se como principal objetivo o domínio dos gêneros de texto, especialmente daqueles escolhidos para o ano escolar.

Em relação às duas SDs, um aspecto básico que pode, já de início, indicar que se buscou a concretização desse objetivo didático é a própria metodologia empregada em sua configuração. O fato de ter sido adotado um procedimento como o *esquema genebrino de SD*, especificamente voltado ao ensino *de e, a partir de*, gêneros de texto, reflete uma preocupação em garantir que o material didático focalize e proporcione esse aprendizado. Nessa metodologia, os *gêneros* não são trabalhados de modo superficial ou transversal, apenas para cumprir as prescrições governamentais, mas, de modo diferente, tem-se o foco em um gênero estrategicamente selecionado (no caso, a *carta pessoal* para a SD-1, e a *crônica humorística* para a SD-2), que passa a constituir o centro da intervenção didática, em função e em torno do qual as diferentes atividades são elaboradas.

Como demonstramos no item 6.1., as SD incluídas no material didático

analisado ao mesmo que aderem ao modelo explicitado pelos autores genebrinos, realiza algumas adaptações em relação a ele. A principal delas, a nosso ver, foi a inclusão de um módulo introdutório que, antes mesmo de apresentar a situação de produção textual, proporciona uma introdução e uma reflexão sobre a prática de linguagem e o gênero focalizados, a partir da análise de textos não verbais e/ou híbridos. Vemos essa reconfiguração do *esquema da SD* como uma intervenção positiva, pois indica que a apropriação do modelo genebrino não se deu de maneira irrefletida, mas sim levando em conta o contexto de aplicação e os objetivos didáticos da rede de ensino<sup>57</sup>. Como outro exemplo de adaptação do esquema apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com vistas a adequá-lo a uma realidade específica de ensino, podemos também citar a proposta de Costa-Hübes (AMOP, 2007), que acrescenta um módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial.

O *domínio dos gêneros* prevê tanto a capacidade de empregá-los em situações de interação verbal, quanto a de compreender adequadamente os diversos aspectos envolvidos no seu emprego. Nesse sentido, as EEA definiram a *produção* e a *análise* de textos do gênero como metas de aprendizagem para a SD, procedimentos estes que podem ser considerados também como *estratégias de ensino*, uma vez que devem ser implementados nas intervenções didáticas. As considerações abaixo levam em conta essas duas estratégias separadamente, sendo importante realçar que elas foram igualmente definidas como objetivos didáticos para as duas SDs.

### 7.1.1. A produção de textos do gênero

A análise do primeiro grupo de expectativas demonstrou haver uma certa ênfase na ***produção de textos do gênero***, visto que três EEAs tomavam tal processo como objetivo didático, o que representa uma participação de 75% nas EEA desse primeiro grupo e, aproximadamente, de 43% nas EEA definidas para a SD (3 de 7).

---

<sup>57</sup> Há, inclusive, na grade geral de EEA o seguinte objetivo didático: *Estabelecer relações entre textos verbais entre si ou entre textos não verbais, comparando informações explícitas e implícitas (tema, estrutura, autor, época, local, etc.).* (SESI-SP, 2010b, p.3)

Na análise da SD-1 e da SD-2 foram identificadas, respectivamente, 04 e 03 atividades envolvendo a proposta de produção de textos, o que, por se tratarem de números reduzidos em relação ao total de atividades, poderia representar um certo descompasso, uma vez que se esperaria, pelo destaque dado a esse objetivo nas EEA, um maior número de atividades vinculadas a essa estratégia nas duas SDs. No entanto, esse “desequilíbrio” pode ser relativizado se levarmos em conta que

- o modelo genebrino de SD, que serviu de base para as SD analisadas, prevê no mínimo duas atividades de produção de texto, a produção inicial e a produção final, as quais foram respeitadas nos dois casos;
- as atividades de produção de texto são mais complexas, pois envolvem diversos procedimentos e capacidades, ocupando, assim, um tempo maior da aula e exigindo um empenho maior dos alunos e do professor, no auxílio às dificuldades;

Consideramos, desse modo, que a quantidade *atividades de produção de textos* propostas nas SDs foi satisfatória aos objetivos definidos no CP-SD. No entanto, comparativamente, podemos afirmar que a SD-1 favoreceu de modo mais privilegiado a produção de textos do gênero. Somente nela foi apresentada a proposta de *projeto de texto*, para anteceder e subsidiar a produção inicial. Além disso a atividade de *troca de cartas* (seção *Avançar*) foi contado, para efeito da análise, como uma atividade apenas, mas, na prática, o aluno tem a oportunidade de realizar várias produções de textos do gênero. As quatro 04 atividades de produção textual da SD-1 fazem parte de um plano integrado, em que um (1) *projeto de texto* serve de base a uma (2) *produção inicial*, que será (3) reformulada na *produção final*, e as aprendizagens alcançadas nesse processo poderão ser aplicadas, a partir de novos contextos e dificuldades, no (4) *projeto de troca de textos*. Outro aspecto positivo da SD-1, comparada à SD-2, é que ela desde o início contextualiza a proposta de produção textual, estabelecendo um *projeto de comunicação real* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Diferentemente da proposta de produção inicial da SD-2, que apenas solicita que os alunos produzam “uma crônica humorística que será recolhida e devolvida posteriormente”, ou seja, que servirá apenas para a aula, a SD-1 propõe que os alunos escrevam um texto que será enviado realmente a um destinatário externo, não tendo assim apenas fins didáticos.

Tratando-se especificamente da *estratégia de ensino* “retextualização” (reescrita), que foi explicitamente definida como objetivo didático na EEA-17, verificamos que ela foi introduzida nas duas SDs. Devemos nesse ponto observar um elemento positivo da SD-2, que ao reservar um atividade específica para a autoavaliação da produção inicial (*lista de constatações*), possibilitou uma produção final mais direcionada. A proposta de autoavaliação não está ausente na SD-1, podendo ser encontrada no enunciado da própria atividade de reescrita (atividade 22), no entanto, não recebeu um tratamento individualizado e sistematizante.

O outro aspecto que deve ser tomado como critério na avaliação da adequação da configuração da SD em relação aos objetivos didáticos propostos é a focalização das OL. Se, a partir da análise das EEA, identificamos que o objetivo de ensino-aprendizagem é que os alunos produzam textos, devemos considerar, com base nos pressupostos do ISD, que os três níveis de OL devam ser trabalhados, ou seja, os três tipos de CL devem ser favorecidos pelo conjunto de atividades das SDs. Além desse pressuposto teórico, verificamos que as próprias EEAs voltadas à produção de textos (cf. item 5.1.1.1) trazem em seus enunciados referências aos três níveis de OL, definindo-os, assim, como objetivos didáticos.

A análise e a quantificação das focalizações de OL ao longo da SD-1 (conforme quadros 9 e 10) permitiram observar que os três níveis de OL foram trabalhados, mesmo que de modo não equilibrado. Enquanto o primeiro nível de OL (referente às *capacidades de ação*) foi responsável por 73,3% das focalizações, o segundo (*capacidades discursivas*) e o terceiro (*capacidades linguístico-discursivas*) níveis tiveram uma participação bem menor, representando, respectivamente, 10% e 16,7% do total. Em relação à SD-2, foram trabalhadas OL referentes aos três tipos de CL, com a diferença de que a distribuição foi mais equilibrada: as *capacidades de ação* continuaram a prevalecer (47,1% das focalizações), porém os outros dois tipos passaram a ter uma participação bem maior, principalmente as *capacidades linguístico-discursivas* (34,6%), conforme quadro 13.

Interpretamos que essa maior ênfase da SD-1 nas *capacidades de ação*, quando comparada à SD-2, pode estar relacionada ao diferente modo como os gêneros de texto abordados nas SD são concebidos no projeto pedagógico da rede escolar SESI-SP. Enquanto a carta pessoal seria um gênero de texto mais propício às relações interpessoais e, por isso, mais diretamente relacionado à proposta interacionista da rede (SESI-SP,

2003), a crônica seria vista mais como objeto de leitura e fruição artística. Disso decorreria uma necessidade de focalizar no estudo do gênero *carta* os aspectos que estariam mais relacionados ao seu caráter acional (função, uso, relação com o contexto sócio-subjetivo da interlocução, etc.), diferentemente da crônica que não seria entendida como um instrumento tão útil para que o aluno agisse por meio da linguagem. O primeiro período de cada um dos CP-SD, nos dá alguns indícios dessa diferença de tratamento dada aos dois gêneros:

Nesta unidade, propõe-se um **trabalho** com o gênero textual carta pessoal, discutindo as suas **funções e o seu uso** na atualidade [...]. (SESI-SP, 2010b, p.6, grifo nosso)

Nesta unidade o aluno **entrará em contato** com a crônica humorística e terá a oportunidade de refletir e estudar sobre a **constituição** desse gênero [...] (SESI-SP, 2010b, p.39, grifo nosso)

A EEA-16 foi a que mais diretamente apresentou os objetivos didáticos relacionados à produção de textos do gênero. Por esse motivo, consideramos também importante verificar em que medida as OL especificamente explicitadas em seu enunciado (OL-1.1, OL-1.2, OL-1.4 e OL-3.1) foram focalizadas no conjunto de atividades, de modo a avaliar se o seu aprimoramento estaria previsto na configuração das SDs.

Quanto à SD-1, observa-se que as OL-1.1, OL-1.2 e OL-1.4 foram trabalhadas de modo satisfatório, sendo focalizadas em, respectivamente, 17, 27 e 19 atividades (de um total de 74). Já a OL-3.1, relativa aos *mecanismos de textualização*, não foi trabalhada, em específico<sup>58</sup>, por nenhuma atividade, o que pode ser interpretado, nesse ponto, como uma inadequação entre um objetivo didático definido e a configuração da SD, visto que se esperaria haver exercícios direcionados ao desenvolvimento desse tipo de OL. Na SD-2, as OL-1.1, OL-1.2 e OL-1.4 receberam menos focalizações nas atividades (respectivamente, 7, 9 e 5), sendo que a ênfase se deu sobre a OL-1.3 (representação sobre o conteúdo temático), para a qual não havia referência explícita no enunciado da EEA-16. Por outro lado, na segunda SD o trabalho com a OL-3.1 (mecanismos de textualização) foi identificado em 8 atividades (mais de 10% do total).

<sup>58</sup> O fato de a OL-3.1 não ter sido **focalizada** por nenhuma atividade não significa que esteja totalmente ausente na proposta da SD. Além das atividades de produção inicial e retextualização, cuja realização levará o aluno a refletir sobre os procedimentos de conexão e coesão textual envolvidos em seu texto, a questão 9-b pode ser uma oportunidade de se pensar sobre a questão da elipse verbal como mecanismo coesivo.

### 7.1.2. A análise de textos do gênero

A **análise de textos do gênero** foi tomado como objetivo de ensino-aprendizagem explicitamente por duas das sete EEA apresentadas para a SD (EEA-22 e, principalmente, EEA-7). Como já destacamos (item 5.1.1.2), as atividades relacionadas a essa estratégia exercem uma intervenção mais pontual no desenvolvimento das OL, possibilitando serem trabalhados, de modo mais específico, os diferentes aspectos do funcionamento textual e os problemas de linguagem a eles relacionados.

Com base nisso, consideramos que a quantidade e a variedade de atividades que privilegiaram essa estratégia nas duas SDs foram especialmente adequadas a esse objetivo. Identificamos na SD-1, especificamente na seção *Desafio*, 33 atividades vinculadas a essa estratégia, representando 44,6% do total de atividades e envolvendo basicamente quatro situações de análises de textos do gênero, sendo uma de cartas trazidas pelos próprios alunos e outras três de cartas escritas por Clarice Lispector, reproduzidas no material. Na SD-2 a proporção acima é maior ainda, sendo 49 dedicadas à este procedimento (64,5%).

Tendo em vista o pressuposto teórico de que as atividades de análise devem promover o desenvolvimento dos *três níveis de problemas de linguagem* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ao procedermos o exame das atividades pertencentes a essa categoria, verificamos que nas duas SDs os três níveis de OL receberam focalizações, ou seja, buscou-se desenvolver os três tipos de CL tanto em uma, como em outra. No entanto, ao considerarmos individualmente as OL focalizadas pelas atividades de análise de textos, constatamos alguns “desequilíbrios”. Na SD-1

- houve uma supervalorização da OL-1.2 (representações sobre o contexto sócio-subjetivo), que recebeu a focalização de 16 atividades, ou seja, mais da metade das atividades incluídas na categoria;
- as OL-1.1, OL-2.1, OL-3.2 e OL-3.4 foram focalizadas de modo mediano, respectivamente por 9, 5, 8 e 6 atividades dessa categoria;

- a OL-2.3 foi trabalhada, indiretamente, por apenas uma atividade e as OL-1.3, OL-1.4, OL-2.2, OL-3.1 e OL-3.3 não foram focalizadas nas atividades de análise de textos do gênero.

Já na SD-2, a relação entre a quantidade de focalizações das OL se mostrou mais equilibrada, como pudemos visualizar no quadro 12 (item 6.3.2.). Ainda assim, verificamos que

- houve um predomínio de focalizações na OL-1.3 (conteúdo temático), que está implicada em 30% das atividades de análise de textos.
- a OL-2.1 não foi trabalhada por nenhuma atividade.

Refletindo sobre essas desigualdades, consideramos que, apesar de se esperar que as atividades de análise devam favorecer de modo relativamente equilibrado todas as OL, apenas poderíamos considerar que estaria ocorrendo um *problema*, em relação à configuração da SDs<sup>59</sup>, se, em primeiro lugar, as OL que não foram focalizadas por meio dessa estratégia também não fossem trabalhadas por outras, em outros grupos de atividades, e, em segundo lugar, se essas OL estivessem previstas como objetivos didáticos para a SD.

Em relação ao primeiro aspecto, constatamos na análise da SD-1 que, em relação às OL não trabalhadas nas atividades de análise de texto desta SD (OL-1.3, OL-1.4, OL-2.2, OL-2.3, OL-3.1 e OL-3.3) a OL-1.4 foi a única que recebeu um tratamento adequado nas demais atividades, vinculadas às outras estratégias de ensino. A OL-1.3 foi focalizada em apenas na produção inicial e em uma atividade de leitura de imagem, e as demais OL não foram exercitadas em nenhuma outra estratégia da SD. No exame da SD-2, verificou-se que a única OL não trabalhada nas questões de análise de textos (OL-2.1) também não foi focalizada por nenhuma outra estratégia de ensino.

Interpretamos, assim, que a falta de focalização nessas OLs específicas pode ser considerada como uma inadequação parcial por parte das SDs, principalmente em relação à SD-1, tendo em vista que o segundo e o terceiro níveis de OL foram definidos como

---

<sup>59</sup> Uma análise mais abrangente e precisa levaria em conta, também, a focalização das OL em todas as SDs que compõem o material didático trabalhado durante o ano escolar, o que exigiria, contudo, uma pesquisa mais extensa.

objetivos didáticos nas EEA do primeiro grupo. Contudo, essa “incoerência” pode ser relativizada se levarmos em conta algumas observações.

A EEA-7, que é a mais diretamente voltada à *análise de textos do gênero*, definiu como objetivo didático para a SD-1 a *análise do (1) contexto de produção, da (2) organização textual e dos (3) aspectos linguístico-discursivos*. Em relação às atividades da SD-1 incluídas na categoria *análise de textos do gêneros*, constatamos que

(1) As representações sobre o *contexto de produção*, físico (OL-1.1) e sócio-subjetivo (OL-1.2) foram amplamente mobilizadas, sendo focalizadas em 25 das 33 atividades da categoria, o que representa aproximadamente 75%.

(2) As atividades de análise da estrutura composicional de textos do gênero estão presentes em menor número (6 de 33), mas suas propostas exigem maior dedicação para a resolução.

(3) Em relação às OL do terceiro nível, relacionadas aos *aspectos linguístico-discursivos*, apesar de os *mecanismos de textualização* (OL-3.1) e a *construção de enunciados* (OL-3.3) não terem sido trabalhados, consideramos que a *seleção lexical* (OL-3.4) foi adequadamente colocada em foco pelas 6 *atividades de análise do registro da linguagem*, propondo-se, inclusive, uma reflexão produtiva sobre sua relação com o contexto sócio-subjetivo da produção dos textos analisados. A análise dos *mecanismos enunciativos* (OL-3.2) foi também devidamente explorada. A análise da *marcação das modalizações* foi proposta, ainda que de modo indireto, nas 7 questões de *interpretação inferencial de trechos*, a *distribuição das vozes* foi trabalhada, de maneira mais objetiva, por duas atividades (9-a e 18).

Em contrapartida, a SD-2, ao contrário da SD-1, não reservou atividades para a *análise do plano geral do texto* (OL-2.1.). Esta diferença no tratamento da organização do conteúdo deve-se, possivelmente, ao modo como esse aspecto foi concebido como mais ou menos importante para o aprendizado dos gêneros. Enquanto o gênero *carta* possui uma estrutura de distribuição do conteúdo mais complexa, tradicional e típica, a *crônica* não segue um padrão tão rígido.<sup>60</sup>

<sup>60</sup> Descrições da estrutura composicional dos gêneros carta e crônica humorística podem ser encontradas, respectivamente, nos trabalhos de Silva (2002) e de Bardini e Barros (2012).

## 7.2. A consecução do segundo grupo de objetivos didáticos

No segundo grupo de EEA, diferentemente do primeiro, são apresentados como objetivos didáticos conteúdos e procedimentos pertencentes a abordagens não necessariamente vinculadas ao ensino-aprendizagem de LM baseado em *gêneros de texto*. Na análise das duas grades de EEA definidas para as SDs, verificamos que os objetivos didáticos puderam ser distribuídos, de acordo com as estratégias de ensino destacadas, em cinco subgrupos: (1) *estratégias de compreensão do texto*, definidas como objetivos para ambas as SDs; (2) *pesquisa escolar*, estipulada apenas para a SD-1; e (3) *análise linguística* e (4) *prática de argumentação*, presentes unicamente na grade de objetivos da SD-2.

### 7.2.1. Estratégias de compreensão do texto

As estratégias de compreensão foram definidas como objetivos didáticos para as duas SDs analisadas e, levando em conta a maneira como foram apresentadas nos enunciados das EEA (cf. item 5.1.2.1), estão relacionadas às *capacidades de leitura* (ROJO, 2004). Desta forma, inicialmente não estariam diretamente direcionadas ao aprimoramento das OL. Porém, a análise das SDs nos permitiu verificar que, apesar de essas estratégias não estarem vinculadas, conforme apresentado nas EEA, ao ensino-aprendizagem de gêneros, na configuração das SDs elas foram empregadas em função desse propósito, contribuindo para a análise de textos dos gêneros selecionados. Nesse aspecto, observa-se que as SDs analisadas amparam-se em uma metodologia que procura integrar, e não compartimentar, os diferentes objetivos na planificação das atividades, em função do domínio dos gêneros de texto.

É o que vemos, por exemplo, em relação à EEA-3, que apresentou como objetivo didático para a SD a *localização de informações explícitas no texto*. Na SD-1, foram especialmente dedicadas a essa estratégia as atividades de análise de textos que qualificamos de “atividades de localização de informações sobre o contexto” (cf. item 6.2.1.2.2.), que representam 13,5% (10 atividades) da SD e se voltaram predominantemente às referências textuais indicativas do contexto físico da produção (relativas à OL-1.1). Propondo a busca de elementos textuais talvez menos explícitos (os

“indícios”), temos também as 6 atividades de “análise do registro de linguagem”, que propõem a reflexão sobre a relação entre elementos linguístico-discursivos, principalmente itens lexicais, e o contexto sócio-subjetivo da produção (relativos à OL-1.2). Nesse sentido, esse tipo de estratégia é responsável por focalizar na SD-1 os dois principais tipos de OL que foram definidos como objetivos para ela, ou seja, aqueles relacionados ao contexto de produção do texto.

Ainda nesse aspecto, vemos que a configuração da SD-1 propõe desafios que vão, inclusive, além dos objetivos traçados. Considerando que estava prevista apenas a localização de *informações explícitas*, as 7 atividades de “interpretação inferencial de trechos” propõem a análise do texto em busca de *informações implícitas*, exigindo um esforço intelectual maior do aluno, que deverá acionar diferentes capacidades, como também um trabalho de mediação mais intenso por parte do professor.

Na SD-2, a estratégia de localização de informações explícitas também foi empregada em 13 das 29 atividades de “análise de aspectos característicos do gênero” (cf. item 6.2.2.2.2.), servindo para que fosse verificada nos textos de exemplo e também na produção inicial (autoavaliação da atividade 17) a presença de elementos referentes ao contexto, à estrutura narrativa e ao nível de formalidade.

Levando em conta, no entanto, o objetivo didático, apresentado na EEA-2, de se “identificar, interpretar e explicar o assunto e o núcleo temático do texto”, constatamos que ele não foi trabalhado do mesmo modo nas duas SDs. Na primeira SD, a identificação e compreensão do *assunto* (entendido aqui como o conteúdo temático representado no texto) ocorreu, de modo mais direto, por meio das 3 atividades que propuseram a análise do plano geral do texto (atividades 10 -a, 11 e 19-a, qualificadas como de “análise da estrutura composicional”) e, transversalmente, por todas as atividades da categoria *análise de textos* (cf. item 6.2.1.2.2.), em função de outros objetivos (como reflexão sobre o contexto sócio-subjetivo, por exemplo). Não há na SD-1, contudo, nenhuma atividade direcionada ao reconhecimento do *tema central* dos textos propostos para análise.

Na segunda SD, o conteúdo foi tratado de modo mais amplo pelo grupo de atividades de “leitura e compreensão do texto” (cf. item 6.2.2.2.2.), sendo que no interior deste, as 3 atividades de “leitura por antecipação” estiveram especificamente direcionadas a reflexões sobre a temática do texto. No grupo de “atividades de análise de aspectos característicos do gênero”, outras 07 atividades detiveram-se no reconhecimento da

temática do texto, procurando determiná-la como elemento típico e definidor do gênero crônica humorística.

Essa análise comparativa entre as duas SDs nos permite reconhecer que enquanto a SD-2 trabalha de modo recorrente a questão do tema, a SD-1 dá a ela apenas um tratamento mínimo. Entendemos que essa diferença não é motivada pelos objetivos didáticos definidos para as SD, visto que nesse ponto eles são comuns, mas sim pelo peso diverso que a questão temática possui na caracterização dos gêneros. Uma crônica humorística é assim definida pelo seu objeto (fato ou aspecto do cotidiano) e pelo seu “tom” humorístico (BARDINI; BARROS, 2012). Já a *carta pessoal* pode tratar de diversos assuntos, sendo que o tema não lhe é um elemento tipificante.

### **7.2.2. Pesquisa escolar**

Incluída no segundo grupo de objetivos didáticos definidos para a SD-1, a *pesquisa escolar* foi tomada como estratégia de ensino a ser aplicada e, ao mesmo tempo, como procedimento a ser aprendido. Como já explicitado em no item 5.1.2.2., apesar de estar relacionada a um outro conjunto de capacidades, não diretamente vinculadas às CL, concebemos que a pesquisa é de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Os conhecimentos levantados no processo de pesquisa podem ser utilizados em diversas propostas de atividades voltadas ao aprimoramento das OL pertencentes aos três níveis.

A configuração da SD-1 trouxe, a nosso ver, uma quantidade adequada de propostas vinculadas a essa ação, que representam 9,5% do total de atividades (7 de 74). Nela, as atividades de pesquisa propuseram aos alunos a busca de conhecimentos sobre o contexto físico (OL-1.1), o contexto sócio-subjetivo (OL-1.2), os usos (OL-1.4) e a estrutura (OL-2.1) do gênero de texto estudado.

A sua possível contribuição ao levantamento de conhecimentos sobre o contexto havia sido explicitamente apresentada na EEA relacionada a essa estratégia (EEA-4), o que indica, nesse ponto, uma coerência entre os objetivos expressos e a configuração da SD. No entanto, assim como já comentado no tópico acima, a questão do tema, que foi também explicitamente mencionado na EEA-4, não foi trabalhada por essa estratégia, o que poderia ser interpretado como um ponto de incoerência, já que se definiu como

objetivo didático a prática de “pesquisar informações, obras, autores e *temas* em diferentes fontes”.

Comparativamente, constatamos que na SD-2, para a qual essa estratégia não foi definida como objetivo didático, a quantidade de atividades de pesquisa de informações foi menor. Apesar disso, apresentaram propostas variadas, solicitando a busca de informações sobre a definição do gênero, sobre o contexto de produção (autor dos textos) e sobre modos da estruturação discursiva (discurso indireto livre).

A pesquisa de textos do gênero relaciona-se com o objetivo (expresso na EEA-4) de se *pesquisar obras* e foi empregada nas duas SDs, tendo sido utilizada no início da SD-1 e ao final da SD-2.

### 7.2.3. Análise linguística

Um subgrupo importante de objetivos definidos para a SD-2, representado por três EEA (EEA-10, EEA-18 e EEA-19), é aquele que relacionamos à abordagem de LM conhecida como *análise linguística* (cf. item 5.2.2.2.). Em resposta a esses objetivos didáticos, a SD-2 destinou 08 de suas 74 atividades (cerca de 10%) exclusivamente para este tipo de procedimento, o que consideramos uma quantidade no mínimo razoável.

Dos três elementos estudados, dois deles (uso das reticências e tipo de referência anafórica) estavam a serviço de possibilitar reflexões sobre as intenções e efeitos pretendidos pelo autor, atendendo assim ao objetivo proposto na EEA-19. O terceiro aspecto colocado em pauta, os modos de reprodução do discurso, também foi parcialmente relacionado às escolhas do autor, mas as propostas estiveram mais focadas em abordá-lo enquanto elemento característico do gênero. Possivelmente, por este motivo e também por haver uma EEA especificamente voltada a esse aspecto (EEA-18), o trabalho com os diferentes modos de reprodução do discurso foi mais privilegiado.

Consideramos que ao tentar conciliar, na análise linguística, reflexões tanto sobre os elementos que indicam as decisões discursivas, quanto sobre os elementos determinados pelo gênero, a SD-2 aproximou-se da seguinte orientação, expressa nos PCN-LP:

Deve-se ter em mente que tal ampliação [da competência discursiva] não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a

matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a **reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.** (BRASIL, 1998, pp.27-28, grifo nosso)

No entanto, o objetivo didático expresso na EEA-10, de se refletir sobre as variantes linguísticas, não foi contemplado por nenhuma atividade da SD-2, o que interpretamos como um ponto de incoerência. No livro do professor, não há inclusive qualquer sugestão de atividade ou reflexão a esse respeito, sendo que a única menção ao trabalho com a variação linguística ficou por conta de três sugestões de leituras apresentadas na seção *Saiba um pouco mais*<sup>61</sup>. Entendemos essa omissão como um aspecto negativo da SD-2, pois não há nela espaço algum para que o professor implemente a busca desse objetivo didático. Não são dadas ao professor quaisquer orientações de como proceder essa intervenção sociolinguística em sala, devendo ele buscar, por conta própria, amparo na literatura especializada sugerida.

Por fim, convém comentar que a SD-1 não trouxe exercícios diretamente voltados ao estudo de elementos linguístico-discursivos ou mesmo de aspectos gramaticais, não havendo assim atividades que pudessem ser enquadradas no que comumente se denomina *análise linguística*. Consideramos que esta ausência está relacionada ao fato de não haver na grade de EEAs definidas para a SD-1 objetivos didáticos diretamente relacionados a esse tipo de conteúdo/estratégia (como há para a SD-2, por exemplo), o que nos faria afirmar, de acordo com o posicionamento que tomamos no início deste trabalho, que não há incoerência sob esse ponto de vista. Como já comentamos anteriormente, foram sugeridas no CP-SD da SD-1 reflexões sobre alguns aspectos linguísticos-discursivos envolvidos nos textos de análise. Entretanto, tomando como base que o estudo dos elementos linguístico-discursivos está previsto no modelo de SD proposto pelos autores do ISD (cf. item ), concebemos que algumas questões de análise linguística poderiam ter sido diretamente destinadas, no livro do aluno, a reflexões sobre aspectos recorrentes nas cartas pessoais, como, por exemplo, aqueles citados por Silva (2002):

---

<sup>61</sup> *A norma culta e Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno, e *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti.

formas de tratamento, de vocativo, de saudação, pronomes de primeira e segunda pessoas, abreviaturas, enunciados interrogativos, marcadores discursivos, dêiticos textuais, etc.

#### **7.2.4. Prática de argumentação**

Na grade de objetivos definidos para a SD-2, encontramos a EEA-12, que trata especificamente do *argumentar* como ação, e aprendizagem, a ser desenvolvida pelos alunos durante o trabalho didático. A prática de argumentação está vinculada, na produção de textos, aos três tipos de CL (cf. item 5.2.2.3.), contudo, as duas únicas atividades da SD-2 que propuseram uma exposição oral de opiniões (2-c e 2-n) não chegaram a promover um trabalho sistematizado com as OL necessárias ao domínio das capacidades argumentativas. Solicitaram dos alunos apenas um posicionamento livre a respeito do tema tratado nos textos, focalizando assim somente as representações sobre o conteúdo (OL-1.3). Apesar de apresentar uma tipologia tipicamente narrativa, a crônica pode eventualmente recorrer a uma configuração mais argumentativa, quando há necessidade de o autor expressar suas opiniões sobre os fatos narrados (LONARDONI; GREGORIO, 2009). Textos do gênero com essa orientação poderiam ter sido apresentados para análise dos alunos, de modo a proporcionar o trabalho com as OL vinculadas à argumentação

Na SD-1, para a qual a EEA-12 não foi estipulada, não ocorreram atividades voltadas à prática de argumentação.

## 8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados no capítulo anterior, demonstram que tanto a configuração da SD-1, quanto a da SD-2, estiveram, de modo geral, satisfatoriamente atreladas aos objetivos didáticos definidos para elas no *livro do professor*. Quanto às estratégias de ensino definidas nas EEA, as duas SDs trouxeram quantidades adequadas de *atividades de produção e análise de textos do gênero*, de *leitura e compreensão* e também de *pesquisa*. A SD-2 deu o devido espaço às atividades de *análise linguística*, considerando o destaque que essa prática recebeu na grade de objetivos, ficando apenas a dever um trabalho mais sistematizado com a *argumentação*. As duas SDs apresentaram uma variabilidade de *estratégias de ensino* considerável, atendendo deste modo ao princípio da *diferenciação* dos tipos de atividades (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULY, 2004, p.104), conforme expusemos no item 2.2.3.1.

No entanto, quando levamos em conta a focalização das OL pelas atividades das SDs, evidenciamos que na configuração da SD-2 isso se deu de modo mais completo, equilibrado e coerente com os objetivos de ensino-aprendizagem definidos na grade de EEA. **Esse resultado vem contrariar a hipótese que apresentamos na introdução deste trabalho**, ou seja, a de que a SD-2 estaria incoerente com os objetivos indicados no *livro do professor*, uma vez que durante sua aplicação em aula ela foi avaliada como problemática e não produtiva.

Isso nos obriga a considerar que muitos elementos que fizeram a SD-2 ser avaliada negativamente como instrumento didático durante sua utilização não foram contemplados pela metodologia que utilizamos, o que significa que não dependem - pelo menos não de modo tão preponderante como julgávamos inicialmente - da maneira como as atividades da SD se vinculam aos três tipos de OL/CL e aos objetivos didáticos apresentados no *livro do professor*. Alguns destes aspectos serão discutidos no item 8.2, mas antes disso convém tecermos algumas considerações sobre a metodologia de análise que empregamos.

### 8.1. Reflexões a respeito do método de análise utilizado

O que afirmamos acima vem nos mostrar que as OL/CL implicadas na SD não deve ser tomado como critério único de análise, o que, no entanto, não elimina, de forma alguma, a pertinência desta metodologia para a avaliação de materiais didáticos, principalmente daqueles que focalizam o ensino de LM na abordagem dos gêneros de texto.

Os trabalhos que se utilizaram da metodologia apresentada em Machado (2001)<sup>62</sup>, como o de Cristóvão (2002) e, na sua linha, os de Lugli (2006) e de Petreche (2008) já haviam demonstrado que ela pode se configurar como um instrumento analítico muito útil à avaliação de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira. Especificamente em relação aos materiais didáticos para o ensino de LP que trabalham com gêneros de texto, as pesquisas de Dezotti (2008) e Barros (2012) puderam também validar essa metodologia, a qual lhes serviu com muito proveito para a consecução de seus objetivos de pesquisa. Os nossos resultados dialogam com os destas duas pesquisas, não só porque foi possível avaliar o modo como os tipos de CL foram trabalhados nas SDs, mas também porque nas três investigações se verificou a necessidade de observar a articulação entre OL/CL implicadas e *estratégias de ensino* empregadas. Nosso trabalho, assim como os outros citados, trouxe resultados que possibilitam ampliar o quadro de *categorias de atividades* utilizadas nas SDs, conforme inicialmente sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Apesar de termos conhecido o trabalho de Dezotti (2008) apenas após a elaboração de nossa dissertação, reconhecemos que é dele que nosso trabalho mais se aproxima, pois igualmente nos dedicamos a aplicar o método proposto por Machado (2001) na avaliação de materiais didáticos para o ensino de LP baseado em gêneros, materiais estes não produzidos pelos próprios professores, mas a eles oferecidos por instâncias superiores<sup>63</sup>.

Outro aspecto que nos aproxima da pesquisa de Dezotti (2008) é que, assim como a pesquisadora, sentimos a necessidade de ampliar o quadro de unidades de análise proposto na metodologia de análise de SDs, não nos restringindo aos três tipos de CL, apenas, mas utilizando também os conceitos de OL. No nosso caso, em particular, seguindo a relação, explicitada por Machado (2005), entre as OL e o modelo de análise de

---

<sup>62</sup> Cf. item 3.2.

<sup>63</sup> Na verdade, o trabalho de Dezotti (2008) é bem mais abrangente, pois toma como *corpus* vários capítulos de livros, selecionados a partir de uma análise de 11 coleções indicadas pelo PNLEM/2009.

textos do ISD, fomos buscar em Bronckart (1999) explicações mais detalhadas sobre as OL envolvidas na produção de textos, a partir das quais elaboramos o quadro 1, que nos forneceu onze (e não mais três apenas) unidades de análise. Acreditamos que esse quadro, apesar de merecer melhorias, como talvez subcategorizações e acréscimos, possa ser utilizado como referência por pesquisadores e professores que, apresentados aos pressupostos básicos do ISD, se dediquem a avaliar materiais didáticos para o ensino de línguas com base nas CL e OL implicadas nas atividades. No entanto, concebemos, em concordância com os autores do ISD, que modelos de análise como estes serão sempre limitados, haja vista que não se acredita que fenômenos tão complexos como a linguagem e a aprendizagem possam ser decompostos e *enquadrados* em quaisquer que sejam as categorias de análise.

No próprio texto em que apresentou o instrumento de análise de SDs, Machado (2001) já reconhecia que esse método, apesar de ter “certa validade”, não devia ser utilizado como único critério de avaliação, devendo também ser considerados outros fatores, como o contexto de produção e aplicação, as características do gênero, a progressão curricular, etc. Ao final de nossa análise, tivemos a experiência de comprovar essas limitações, o que deu ensejo para que também apresentássemos alguns fatores importantes de serem considerados na avaliação de SDs, como aqueles que explicitamos no item seguinte.

Além disso, identificamos duas limitações metodológicas que não devem ser desprezadas, pois corre-se o risco de conferir aos dados quantitativos valor maior do que eles realmente merecem. A primeira limitação se refere ao fato de as atividades de uma SD terem pesos diferentes. Enquanto, por exemplo, atividades de produção de texto ou de pesquisa exigem mais tempo e esforços de alunos e professor, permitindo desenvolver, em compensação, diversas CL, uma atividade de análise de um elemento característico do gênero (identificar o autor do texto, por exemplo) pode ser feita de imediato, vinculando-se, muitas vezes, a um elemento já anteriormente dominado pelo aluno, não se trabalhando assim na ZDP. Outro exemplo pode ser visualizado em relação à SD-1, que, mesmo apresentando menos atividades voltadas a elementos da estrutura composicional, trouxe propostas mais exigentes e integradas do que a SD-2.

A outra limitação do método é que se leva em conta apenas a quantidade total de atividades que implicam cada uma das CL e não o lugar que elas ocupam no planejamento

da SD. Uma SD que iniciasse o trabalho com as *capacidades linguístico-discursivas* e apenas ao final mobilizasse a *capacidades de ação* poderia ser avaliada como “equilibrada”, apesar de a prática e as referências teóricas nos mostrarem que o aprendizado dos elementos *linguístico-discursivos* característicos do gênero ocorre mais facilmente depois que o aluno teve a oportunidade de conhecer o contexto de interação comunicativa e de analisar diversos textos do gênero, reconhecendo e generalizando seus aspectos recorrentes. Nesse sentido, mais uma vez se constata que no contexto de pesquisas da linguística aplicada os dados quantitativos servem para, e apenas para, subsidiar a avaliação qualitativa.

## **8.2. Outros aspectos envolvidos na avaliação das SD**

A partir de uma reflexão baseada em nossa experiência docente e nos princípios teóricos e pedagógicos aos quais aderimos, passamos a discutir no próximo tópico alguns aspectos em relação aos quais a configuração da SD-2 apresentou problemas, prejudicando, a nosso ver, sua instrumentalização em sala de aula.

### **8.2.1. Contextualização da produção de texto**

O primeiro problema a ser destacado, já foi comentado anteriormente, refere-se à falta de um *projeto de produção textual* no início da SD-2. Como não houve uma proposta de produção inicial vinculada a objetivos precisos e contextualizados, faltou aos alunos um incentivo para que se dedicassem à aprendizagem dos elementos relacionados ao gênero. Um exemplo de como isso poderia ser feito está na proposta de SD para o gênero *crônica humorística* apresentada por Barros e Bardini (2012). Na sugestão das pesquisadoras, os alunos são orientados, desde a fase da *apresentação da situação*, a escreverem um texto que será posteriormente publicado em um *blog* de humor.

Contextualizar a produção de texto do gênero faz com que os alunos também se reconhecessem como possíveis *cronistas*. Na verdade, diferentemente do que aconteceu na SD-1, ao longo da SD-2 não há atividades que promovam a reflexão sobre a função social do emissor, o que leva a um distanciamento. Apenas ao final da SD, em uma “atividade complementar” sugerida no livro do professor (seção *Avançar*) que se apresenta

uma proposta de reflexão sobre a relação que o cronista mantém com o texto e com o leitor. Nesse comentário, o cronista é simplesmente descrito como “uma pessoa comum, que tem o dom de ver os acontecimentos do cotidiano com um olhar diferenciado” (SESI-SP, 2010b, p.44). Acreditamos que se trata de uma visão um tanto idealizada, que apresenta ao professor e aos alunos a imagem do cronista como alguém “iluminado” e, deste modo, distante da realidade deles.

### 8.2.2. Relações entre gêneros

Em seguida, merece ser comentada a falta de adequação no estabelecimento de relações entre gêneros de texto diferentes. Na SD-1, para introduzir a reflexão sobre o gênero *carta pessoal*, foram apresentadas propostas de análise de pinturas (texto não verbal) que ilustravam cenas de pessoas envolvidas com o uso de cartas. A SD-2 também se utilizou dessa estratégia, mas de modo problemático. Para se introduzir o estudo sobre o gênero *crônica humorística* iniciou-se a reflexão com a análise de uma *tirinha*, que, contudo, retratava uma cena de uso do próprio gênero *tirinha* (uma abordagem *metagenérica*) e não uma cena de uso do gênero focalizado na SD. Em seguida, há uma tentativa de fazer essa *ponte* com o estudo do gênero *crônica humorística*: “[atividade VII] Considerando que a *crônica* costuma lidar com um fato corriqueiro do dia a dia, você acredita que essa *tirinha* do Calvin poderia tomar-se uma *crônica*? Justifique.” (SESI-SP, 2010a, p.39); porém a reflexão já está prejudicada por uma ambiguidade insanável: Qual *tirinha* do Calvin? A *tirinha* de Bill Watterson, reproduzida na SD ou a *tirinha* representada na cena, escrita pela personagem Calvin?

Essa mudança, digamos, *brusca* de um tipo de texto a outro também ocorreu no interior da SD. Após ter apresentado apenas um exemplar do gênero *crônica humorística* (texto *Estragou a televisão*) para análise, a SD-2 apresentou nas atividades 4 e 5 uma proposta de análise e comparação com um texto do gênero *crônica reflexiva*. Sem ter ainda conseguido sistematizar as aprendizagens sobre a *crônica humorística*, o aluno é colocado a analisar um texto pertencente a outro subgênero. A situação se torna ainda mais complexa porque esse texto do gênero *crônica reflexiva* (*Meu ideal seria escrever...*) trata da escrita de “uma história engraçada”, o que gera uma confusão ao aluno, que tende

a classificá-lo também como *crônica humorística*, uma vez que tem como objeto (e não efeito) o *humor*.

Além disso, a atividade 5 apresenta alguns aspectos a serem observados na comparação dos gêneros, mas a maior parte deles não permite que adequadamente se possa distingui-los ou mesmo aproximá-los. É o que vemos por exemplo na seguinte questão: “[at.5-e] Há predomínio de sequência narrativa, argumentativa, dialogal ou explicativa?” (SESI-SP, 2010a, p.49).

O conceito de *tipos de sequência*<sup>64</sup> foi solicitado na atividade 5 como forma de colaborar na reflexão sobre a diferença entre *crônica humorística* e *crônica reflexiva*, contudo, além de essa definição não ter sido apresentada previamente aos alunos (e nem houve essa sugestão no *livro do professor*), ela não contribui para a distinção dos gêneros: a crônica humorística é tipicamente formada por uma *sequência narrativa simples* (BARDINI; BARROS, 2012), mas no texto apresentado prevalece, atipicamente, a estrutura dialogal; além disso, o exemplar de crônica reflexiva analisado não apresenta um tipo de sequência visivelmente predominante. Já uma abordagem diferente e mais propícia à reflexão foi dada pela SD-1, mesmo tendo reservado apenas uma questão a esse aspecto. Na atividade 14 da SD-1, propôs-se ao aluno uma produtiva reflexão a respeito da relação estabelecida entre a estrutura dialogal inusitada da carta de Clarice Lispector e os efeitos ironizantes que a remetente projetou. Isso vem demonstrar que o simples fato de uma OL estar implicada, a priori, em determinada questão não significa que esta OL estará sendo trabalhada satisfatoriamente, de modo a desenvolver uma CL, o que nos faz refletir mais uma vez sobre as limitações do método que empregamos.

### 8.2.3. Progressão

Um importante aspecto que deve pautar a configuração de uma SD é o respeito à progressão na aprendizagem do aluno, que se relaciona, na abordagem interacionista, a um trabalho adequado com a ZDP (cf. item 1.3.2.3). Na elaboração e disposição de uma determinada atividade na SD, deve-se sempre ter como parâmetro o que o aluno já teve oportunidade de aprender com as atividades anteriores (possível *nível de desenvolvimento real* naquele ponto projetado para a intervenção) e o que ele ser poderá desenvolver, por

---

<sup>64</sup> Para detalhes, confira Bronckart (1999), que tomou como base principalmente os trabalhos de Adam.

meio da mediação do livro didático, do professor, dos colegas, etc., ao final daquela nova atividade (nível de desenvolvimento potencial).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os conhecimentos e a linguagem técnica sobre o gênero devem ser construídos progressivamente ao longo da SD e, **ao final dela**, podem ser apresentados como síntese na forma de uma *lista de constatações*, glossário, ou outro modo de sistematização. Não obstante, a SD-2 apresenta propostas de sistematização das características do gênero desde o seu início, antes mesmo de terem sido apresentados textos do gênero para análise. É o que ocorre, por exemplo, na atividade IX da seção *Roda de conversa* (cf. item 6.2.2.1), em que se solicita aos alunos uma “definição coletiva de crônica” a partir de seus conhecimentos prévios<sup>65</sup>; e também na primeira atividade de análise de texto do gênero (at. 2), que apresenta uma *lista de constatações* composta de critérios baseados em aspectos do gênero não trabalhados até aquele momento, principalmente relacionados à teoria da narrativa.

Considerando o *livro do aluno* como um todo, verifica-se que a *narratividade* não havia sido objeto de estudo nas duas SDs didáticas anteriores à SD “O humor do cotidiano”, recebendo um tratamento mais direcionado apenas na última SD do volume, relativa ao gênero *conto popular*. A reflexão sobre foco narrativo, que causou muitas dúvidas nos alunos, poderia ter sido melhor estabelecida se realizada após a SD voltada ao gênero autobiografia, a qual foi disposta mais ao final do livro didático. Percebe-se então que houve problemas quanto à progressão não apenas internamente à SD, mas também em sua relação com o contexto maior (livro didático do 6º ano).

Essa sistematização inicial, apresentada precocemente na atividade 2, é novamente requisitada na atividade 6, em que os alunos, tendo analisado e comparado apenas dois textos, são colocados a desenvolver a seguinte proposta: “Considerando os estudos desta unidade, reflita e construa um conceito de crônica humorística, incluindo o que é, e como se caracteriza” (SESI-SP, 2010a, p.50). Comparando com a SD-1, vemos que apenas ao final desta (atividade 20) uma proposta de sistematização sobre os aspectos gerais do gênero será apresentada: “Selecione as principais descobertas feitas por vocês sobre a carta pessoal e elaborem cartazes para compor um mural na sala de aula sobre esse gênero” (SESI-SP, 2010a, p.18). Percebe-se que a proposta da SD-1, além de estar em uma

---

<sup>65</sup> A maioria dos alunos de 6º ano desconhece o gênero, ou mesmo o relaciona apenas a *romances de fantasia* que, nas traduções brasileiras, trazem o termo “crônica” em seus títulos, como, por exemplo, *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, ou *Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R. R. Martin.

posição que melhor respeita a progressão, é mais motivadora que a da SD-2: em vez de simplesmente “construir um conceito” no livro didático, o aluno poderá “expor suas descobertas” aos demais colegas. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.111) defendem que “o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”.

#### **8.2.4. Seleção de textos**

Consideramos também que o respeito à progressão deve orientar a seleção e a distribuição dos textos a serem analisados ao longo da SD. Um dos princípios para o ensino-aprendizagem de produção textual no ISD é a necessária utilização de textos sociais, autênticos, como referência (DOLZ; PASQUIER, 1996). Levando isso em conta, concebemos que o procedimento didático deve partir de textos que não sejam artificiais, mas que se mostrem relativamente típicos, introduzindo os alunos nas práticas de linguagem mais recorrentes, para apenas ao final apresentar-lhes as variações do “modelo”. Sob esse ponto de vista, identificamos um problema na SD-2, pois o primeiro texto para análise, como já comentamos, possui uma estrutura composicional que além de ser atípica (puramente dialogal), oferece dificuldades de compreensão aos alunos que estão tendo o primeiro contato sistematizado com o gênero. Como não possui narrador e os turnos de fala se alternam sem indicação explícita dos interlocutores, os esforços do professor e alunos direcionam-se mais à trabalhosa “decifração” dos sentidos e relações representadas no texto, do que propriamente a um contato com o gênero. Esse texto inicial poderia ser de mais fácil apreensão, como, por exemplo, a crônica humorística *A volta (I)*, incluída no *livro-texto* do aluno. Também pertencente a Luis Fernando Veríssimo (mantendo assim a possível proposta de apresentar o autor), este texto proporcionaria, inclusive, observações mais claras sobre a utilização do discurso direto e do discurso indireto livre, já que nele as sequências dialogais são antecedidas por parágrafos construídos com base em sequências narrativas, e a voz do narrador mescla-se com os pensamentos da personagem.

Outro aspecto negativo em relação à seleção dos textos na SD-2, também identificado na SD-1, é o predomínio de textos para análise ou leitura pertencentes a um

único autor. Na SD-1, os três textos para análise foram produzidos pela mesma autora, Clarice Lispector. O mesmo ocorreu na SD-2, que buscou em Luis F. Verissimo as duas crônicas humorísticas<sup>66</sup> que serviram de base às atividades e, ainda, ao final indicou como coletânea de textos do gênero um livro deste mesmo autor. Ao privilegiar textos de apenas um emissor corre-se o risco, mesmo que involuntariamente, de passar ao aluno a falsa impressão de que estes textos sejam “modelos”, quando na verdade representam materializações específicas de ações de linguagem e atualizações particulares do gênero.

### 8.2.5. O diálogo com o professor...

Acreditamos que as orientações que o *livro do professor* trazem para a aplicação das SDs são elementos determinantes para o andamento de sua utilização em sala de aula. Apesar de mais “pegar no braço” e conduzir do que propriamente dialogar (como se esperaria por conta do nome de sua principal seção, *Diálogo com o professor*), os textos incluídos no *livro do professor* do material SESI-SP, no geral, oferecem ao professor um apoio teórico-metodológico relativamente adequado, principalmente quando comparados à maioria dos *manuais do professor* de outros livros didáticos, que geralmente se resumem a uma *apresentação*, seguida de uma *lista de respostas*.

Contudo, consideramos que uma medida teria em muito facilitado o trabalho do professor com a SD: a explicitação do *modelo didático de gênero* que orientou a produção da SD. Como vimos nos itens 2.2.2. e 2.2.3., o ensino-aprendizagem que toma como base um determinado gênero deve partir da definição de suas dimensões ensináveis, sendo que estas serão a base de orientação para a elaboração da SD. No caso do material SESI-SP, as SDs também foram construídas com base em uma seleção de *aspectos recorrentes do gênero* (SESI-SP, 2012), o que não deixa de ser uma espécie de *modelo didático*.

Nos comentários prescritivos direcionados à SD-2, as características do gênero não deixaram de ser citadas, mas isso foi de modo diluído e incompleto ao longo de algumas orientações. Caso esse modelo didático que fundamentou a produção da SD-2 tivesse sido explícita e sistematicamente apresentado ao professor, a utilização do material e, até mesmo a compensação de suas deficiências, poderia ter sido feita com mais proveito.

---

<sup>66</sup> O terceiro texto é de autoria de Rubem Braga, mas se refere a uma crônica reflexiva, que foi utilizada para diferenciar o gênero.

Além disso, considerando que a rede SESI-SP assume que, ao empregar a noção de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, “o foco do componente curricular passa a ser desenvolver as capacidades de linguagem em nossos [seus] alunos” (SESI-SP, 2012, p.4), deveriam ser explicitadas aos professores quais são essas *capacidades de linguagem* que se quer desenvolver e como elas se vinculam às dimensões ensináveis do gênero. Como sugestão, acreditamos que uma forma simples, e inicial, de implementar essa orientação seria apresentar ao professor um quadro sinóptico que descrevesse as CL que se projeta desenvolver com a intervenção didática a partir da SD (cf. exemplo do quadro 2, apresentado no item 3.3.), relacionando-as aos aspectos do gênero que devem ser focalizados.

Vários trabalhos vinculados ao ISD têm produzido modelos didáticos para diferentes gêneros de texto, podendo assim subsidiar essas orientações a serem dadas ao professor. Citemos como exemplos os trabalhos de Lonardoni e Gregório (2009), em que se apresenta uma proposta de modelo didático para o gênero *crônica*, e de Barros e Nardini (2011), especificamente voltado para a *crônica humorística*.

Por outro lado, essa explicitação, por parte da instituição, do modelo didático e das CL a serem desenvolvidas poderia ser entendida como uma maneira de tirar a liberdade do professor, impedindo-o de participar da seleção dos objetos e objetivos de sua ação pedagógica. É nesse sentido que Cristóvão (2009, p.330) afirma que “os materiais didáticos devem se configurar como um instrumento, um recurso pedagógico e não como um currículo modelador da prática em sala de aula”. Apesar de aderirmos plenamente a essa posição, e compartilharmos desse receio, não acreditamos que a explicitação do modelo didático e das CL a que ele se vincula possa representar, por si só, uma delimitação do campo de ação docente.

Certamente o professor deve ter autonomia para decidir sobre as CL e aspectos linguísticos que vai privilegiar, incorporar ou mesmo desprezar, de acordo com o contexto de intervenção e com as reais necessidades e possibilidades de seus alunos<sup>67</sup>. No entanto, sem um aparato teórico-metodológico em que se apoiar, o professor tende a reproduzir as estratégias e retransmitir os conceitos experimentados durante sua formação (desde a pré-

---

<sup>67</sup> Na aplicação da SD “O humor do cotidiano”, por exemplo, decidimos não trabalhar com o conceito de discurso indireto livre, mesmo ele estando previsto na SD. As dificuldades apresentadas pelos alunos de 6º ano quanto ao discurso direto e ao discurso indireto nos levaram a crer que a introdução deste conceito poderia inclusive prejudicar as aprendizagens já realizadas.

escola), de modo muitas vezes assistemático, informal e desvinculado de uma metodologia que realmente permita a construção de sentidos e o desenvolvimento de capacidades.

O próprio contexto educacional em que se insere o professor brasileiro faz com que ele fique cada vez mais dependente dos materiais didáticos e das orientações que os acompanham. Entre os vários fatores que poderiam ser citados, tomemos apenas as questões da formação inicial e da (sobre)carga de serviço. Poucos cursos de licenciatura em Letras possibilitam ao graduando uma formação adequada para que este futuro professor possa trabalhar com os gêneros em aula, a fim de desenvolver o domínio das capacidades necessárias às diferentes práticas de linguagem. Na faculdade, o estudo do gênero *crônica*, por exemplo, sempre esteve ligado à análise literária, e não poderíamos esperar que os professores formados nessa tradição passassem a abordá-lo como *objeto de e instrumento para o ensino* sem um auxílio. Outro fator que determina essa dependência do material são as próprias condições de trabalho do professor. Tendo que acumular aulas em diversos estabelecimentos (os quais, muitas vezes, se utilizam de diferentes metodologias e princípios didáticos) para que possa ter uma estabilidade financeira, os professores sobrecarregam-se de obrigações (preparar vários planos de aula, corrigir textos, produzir relatórios de aproveitamento, etc.). Deste modo, pesquisar sobre um determinado gênero, a fim de construir seu próprio *modelo didático* do gênero, ou adaptar o que já lhe foi oferecido, e, a partir disso, (re)configurar uma SD podem representar ao professor uma tarefa de difícil realização, quando não impraticável.

O discurso da “liberdade ao professor” é utilizado, em muitos casos, como forma de as instituições isentarem-se de suas responsabilidades. Se cabe ao professor usar, ampliar e adaptar o material didático que está a sua disposição, da maneira como ele considerar melhor, este material estaria então sempre livre de críticas, pois tudo, ao final, dependeria das ações docentes. Na apresentação do *livro do professor* do material que analisamos, encontra-se o seguinte:

[...] o material didático é apenas um dos recursos, uma das ferramentas que contribuem com a ação docente. Acrescentamos ainda que é na observação constante, no olhar atento, na real intenção de mobilizar os alunos para a construção de significados e para a apropriação de saberes que o professor decide qual a melhor ferramenta a ser utilizada. Portanto, o material não precisa ser utilizado de forma linear, pois é a partir da análise dos conhecimentos prévios dos educandos que o docente elege a(s) expectativa(s) de ensino e de aprendizagem que melhor atende(m) às

necessidades da classe. Com base nisso, selecionará qual ou quais atividades do material serão objetos de sua prática e, ainda, é possível combinar unidades de diferentes componentes curriculares, promovendo o diálogo entre os campos dos saberes. Essa prática informa ao aluno que o conhecimento pode ser estudado em diferentes áreas, rompendo com a fragmentação das disciplinas. Então, professor, o seu compromisso com este material é o de escolher a dinâmica da utilização deste recurso, entre muitos outros que também devem ser objeto de sua ação docente. (SESI-SP, 2010b, p.6)

O posicionamento acima, ainda que represente, sob alguns aspectos, uma evolução na maneira de conceber o lugar do professor na utilização das ferramentas de ensino, não deixa de apresentar algumas incoerências quanto à realidade docente. Na prática pedagógica, a escolha do material e de sua *dinâmica de utilização* não se dá de modo tão fácil e evidente, como se o simples “olhar atento” e a “real intenção” de educar fossem o bastante. Entre a percepção dos conhecimentos prévios dos alunos e a *livre* utilização do material oferecido, há um percurso de difíceis decisões que o professor deve tomar, em relação às quais ele também deveria ter tido a oportunidade de desenvolver capacidades (docentes): reconhecer uma dificuldade de expressão, estabelecer uma capacidade de linguagem a ser desenvolvida, identificar as dimensões ensináveis do gênero a elas relacionadas, empregar a ferramenta de modo a alcançar este objetivo, etc. Além disso, por conta das dificuldades que permeiam a realidade docente, como, por exemplo, aquelas que apontamos acima (formação ineficiente para o ensino a partir da abordagem dos gêneros e sobrecarga de trabalho), na prática, o professor não se sente à vontade para reconfigurar, como sugerido no trecho acima, a aplicação material que lhe foi apresentado. Primeiramente, porque o considera um *produto de especialistas* e, em segundo lugar, porque adaptar, na maioria das vezes, demanda mais trabalho do que simplesmente aplicar.

A autonomia apenas apresenta um caráter positivo e construtivo quando se dá condições e preparo para exercê-la. O emprego de um *artefato* na escola não pode dispensar uma formação contínua para que ele possa ser apropriado como *instrumento*. É o caso do livro didático e, em especial, das SDs para o ensino a partir de gêneros de texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, convém tecermos algumas considerações a respeito dos resultados e das reflexões que ele nos proporcionou, bem como sobre seus possíveis desdobramentos. Antes disso, no entanto, torna-se necessário retomarmos alguns fatores que foram determinantes na definição dos objetivos de pesquisa que buscamos atingir por meio desta pesquisa.

Inserindo-nos no campo da Linguística Aplicada, especificamente na linha de ensino-aprendizagem de línguas, procuramos nos incluir no conjunto de trabalhos que nos últimos anos têm se voltado ao ensino de LP com base em *gêneros de texto*, os quais surgiram como uma resposta às orientações, como também às lacunas, apresentadas pelos PCN-LP, em 1998.

Nossa experiência em sala de aula foi decisiva para que surgisse um interesse especial pelas *ferramentas didáticas*, ou seja, pelos *instrumentos* que, no processo de desenvolvimento educacional, permitem a mediação entre professor, alunos e objetos de aprendizagem (cf. triângulo da atividade do professor, figura 2, na Introdução). Dentre os vários instrumentos utilizados em aula, nosso foco voltou-se para as *sequências didáticas* que compõem o *livro didático*, uma vez que na maioria das vezes são o principal recurso do professor, servindo de eixo organizador da intervenção pedagógica.

A escolha de nosso *corpus* e objetivos de análise deu-se, a partir disso, da intersecção entre dois direcionamentos, um profissional e outro acadêmico. Em relação ao primeiro deles, tínhamos a intenção de entender melhor quais características e configurações do material didático que empregávamos em aula (livro didático de língua portuguesa da rede SESI-SP, composto por SDs para o ensino a partir de gêneros de texto) eram determinantes para seu melhor ou pior aproveitamento, bem como qual era sua pertinência em relação aos objetivos didáticos aos quais ele estaria servindo.

O outro encaminhamento deu-se quando, ao entrar na pós-graduação, nos vinculamos ao quadro teórico-metodológico do ISD. Ao tomar contato com essa teoria, pudemos perceber que o material que já utilizávamos em aula estava especialmente vinculado aos seus pressupostos. Desse modo, vimos uma oportunidade de avaliar o material que tínhamos em mãos, e que já manuseávamos, tomando como base os

conceitos que orientaram sua produção e que, ao mesmo tempo, constituíam nossa orientação epistemológica.

Seguindo esses direcionamentos, selecionamos duas SDs do livro didático de 6º ano de EF, sendo uma delas a que foi avaliada como a “mais produtiva” em sua aplicação em aula (SD-1, voltada ao gênero *carta pessoal*), e a outra a “menos produtiva” (SD-2, focalizando o gênero *crônica humorística*). A hipótese que atribuímos a esse diferença e que tomamos para a investigação era a de que a SD-1 estaria coerente com os objetivos didáticos, assim como apresentados no *livro do professor*, enquanto o mesmo não seria válido para a SD-2.

A fim de validar esta hipótese, e tomando como pressuposto teórico que o ensino-aprendizagem de LM na abordagem dos gêneros de texto deve favorecer o desenvolvimento das capacidades de expressão dos alunos, recorreremos ao instrumento de análise de SDs proposto por Machado (2001) e, como unidades de análise, aos conceitos de *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) e *operações de linguagens* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 1999; MACHADO, 2005).

O objetivo de pesquisa que projetamos para esta pesquisa foi o de avaliar a coerência que se estabelecia entre a configuração das SDs selecionadas e os objetivos de ensino-aprendizagem que foram apresentados, no *livro do professor*, para sua aplicação em aula. Realizamos então, em uma primeira fase, a análise das grades de “expectativas de ensino e aprendizagem” definidas para as SDs, a fim de levantar quais eram as CL e OL definidas como objetivos didáticos. Esta análise nos proporcionou descobrir que as EEAs não só se dedicavam a apresentar as OL a serem aprendidas com a aplicação das SDs, o que era o inicialmente esperado por nós, mas também, e de modo igualmente relevante, as *estratégias de ensino* a serem empreendidas. Consideramos que essa atenção especial que demos aos textos prescritivos que acompanham o livro didático, e aos objetivos de ensino-aprendizagem neles apresentados, representam um diferencial de nossa pesquisa, pois, de acordo com os princípios apresentados por Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com gêneros deve estar pautado nos objetivos que orientam a prática escolar.

Em seguida, na segunda fase, detemo-nos na análise das SD. Inicialmente, examinamos sua estrutura comum, o que nos possibilitou verificar que ao mesmo tempo que se apropriavam do *esquema genebrino da SD*, estabeleciam em relação a ele algumas adaptações bem particulares. A partir dessa estrutura, organizamos a exposição

da análise das atividades que compunham as SD, identificando as estratégias de ensino empregadas e as OL que estavam implicadas e focalizadas. Além dos resultados mais específicos que apresentamos, cremos que nossa análise possibilitou inclusive ampliar o conceito de SD, que passou a abranger não apenas as atividades disponíveis no *livro do aluno*, mas também as atividades “complementares” apresentadas no *livro do professor*, as quais não deixaram igualmente de ser planejadas para compor a estrutura da SD e elaboradas em função dos objetivos didáticos. Na terceira fase, realizamos o contraste destes dois grupos de resultados, a fim de nos aproximarmos do objetivo de pesquisa.

Verificamos que, de modo geral, as duas SDs analisadas estavam coerentes com os objetivos didáticos para elas definidos, levando-se em conta sua configuração e as *estratégias de ensino* empregadas. Entretanto, quando se levou em consideração as OL e CL focalizadas nas atividades das duas SDs, a SD-2, ao contrário do que se esperava, foi a que se mostrou mais completa e coerente em relação aos objetivos didáticos apresentados no *livro do professor*, apresentando inclusive um equilíbrio maior no trabalho com os três tipos de CL. Essa constatação contrariou nossa hipótese inicial, ou seja, a de que a SD-2 estaria incoerente com os objetivos didáticos para ela estipulados. Isso nos conduziu a refletir sobre algumas limitações do método de análise e também a buscar outras explicações (capítulo 8), baseadas em nossa experiência docente e nos pressupostos teórico-pedagógicos aos quais aderimos, que pudessem vincular a configuração da SD-2 aos resultados insatisfatórios de sua aplicação, principalmente quando comparados ao da SD-1.

Por fim, gostaríamos de propor alguns possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras. Como apresentamos na introdução e no primeiro capítulo desta dissertação, os trabalhos vinculados ao ISD no Brasil têm tomado diferentes focos e não se restringem, como o nosso, à avaliação de SDs. O pesquisador que se decidir por aderir a esse quadro teórico-metodológico tem diante de si vários caminhos e frentes de trabalho. Especificamente no que se refere ao nosso objeto, e levando em conta as lacunas que percebemos ao refletir sobre nossa própria investigação, consideramos que são necessários pesquisas que se dediquem aos três tipos de *instrumentos* que concebemos na Introdução deste trabalho.

Quanto aos *gêneros de texto*, *instrumentos linguístico-psicológicos*, percebe-se uma demanda para a criação de *modelos didáticos* de diversos gêneros que podem ser

trabalhados na escola, servindo assim tanto à elaboração quanto à avaliação de materiais didáticos.

Em relação às SDs, cremos que sejam úteis os estudos sobre os elementos que podem ser incorporados à sua configuração, levando em conta necessidades específicas de professores e alunos, de modo que mais facilmente possam servir como *instrumentos didáticos*. Nesse sentido, o estudo das *estratégias de ensino* mais propícias ao aprimoramento de OL específicas pode se configurar como uma investigação útil. Como exemplo, podemos citar que, mesmo se tendo consciência da importância do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas para o domínio dos gêneros de texto, pouco se tem dedicado à elaboração de *estratégias* mais pertinentes a uma abordagem integradora, que supere os tradicionais métodos de estudo gramatical.

Ainda em relação aos materiais didáticos, faltam pesquisas que se debrucem sobre os diversos fatores que determinam sua produção e adoção. Antes mesmo de se examinar estes materiais, seria interessante avaliar criticamente os objetivos didáticos que orientaram sua elaboração ou escolha, de modo a perceber se eles mesmos estão em conformidade com os princípios mais gerais de desenvolvimento das capacidades de expressão. Isso demandaria pesquisas que incidissem não apenas sobre o *nível do sistema didático* (cf. Introdução), mas também sobre as orientações provindas dos *níveis do sistema de ensino e do sistema educacional*.

Por último, consideramos que pouco se tem investigado e refletido sobre os *instrumentos de análise* de SDs. Necessário se faz, então, refletirmos sobre as metodologias disponíveis, a fim, inclusive, de otimizá-las, como também é preciso pensar em novas abordagens que possam estar integradas e fundamentadas nos pressupostos do ISD.

Esperamos, enfim, ter oferecido elementos para que o *trabalho com gêneros* na aula de LM seja menos uma mera decorrência de imposições institucionais e mais uma oportunidade de permitir aos alunos o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam agir e (se) construir por meio da linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Organização de Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326. (Coleção Ensino Superior).

BARDINI, V.S.; BARROS, E. M. D. O ISD e o ensino por meio de gêneros textuais: a crônica humorística no processo de transposição didática externa. In: ENELIN – ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 2., 2011, Cornélio Procópio. **Anais do II ENELIN – Encontro de Estudos da Linguagem**. Cornélio Procópio: UENP, 2012. CD-ROM.

BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 366f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

\_\_\_\_\_; BARDINI, V.S. A construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero crônica humorística. **Entretextos**, Londrina, v. 12, n.2, p. 80-112, jul./dez. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Apres. e trad. de Anna Rachel Machado. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 01, n.19, p. 231-256, jul./nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, vol. 4, n. 6, p.1-30, mar. 2006a. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de letras, 2008.

\_\_\_\_\_ et al. Manifesto: reformando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. Tradução de Anne Marie Speyer. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 03, p. 64-74, set./out./nov./dez. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n03/n03a05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_; BOTA, Cristian. **Bakhtin Desmascarado:** história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

CARVALHO, S. R. de. **O ensino-aprendizagem da autobiografia:** uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. 2011, 278 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE:** os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira:** múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.305-344.

D'ANDREA, C.F.B.; RIBEIRO, A.E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas On Line – Atemática**, Juiz de Fora, p. 64-74, jan. 2010. Disponível em: <[www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

DEZOTTI, K. M. C. R. C. **Os gêneros jornalísticos no livro didático de ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.** 2008. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

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

\_\_\_\_\_; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência em educação.** Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF, 1998. (Didactique du Français).

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Tradução e

organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

LISPECTOR, C. **Correspondências**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LONARDONI, C.C.; GREGÓRIO, M.G. A concepção interacionista da linguagem e sua implicação pedagógica sistematizada em uma sequência didática, via gênero crônica. In: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. ISBN 978-85-8015-054-4. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 23/02/2013.

LOUSADA, E. G. . A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Editora Paulistana, 2010. Disponível em: <<http://www.epedusp.org/lepedlivro/index.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

LUGLI, V. C. P. **Os gêneros textuais no ensino de espanhol**: análise de uma coleção de livros didáticos de E/LE. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

MACHADO, A.R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Linguagem e texto).

\_\_\_\_\_. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **DELTA**, São Paulo, v.16, n.1, p. 1-26, 2000. Republicado em MACHADO et al. (2009). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001. Republicado em MACHADO et al. (2009).

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

\_\_\_\_\_. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas On Line – Ensino**, Juiz de Fora, v. 11, n. 02, p. 22-40. 2007. Republicado em MACHADO et al. (2009).

\_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, V.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, A.M.M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: \_\_\_\_\_ et al. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Organização de Lília S. Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Cristóvão. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.17-42. (Série Ideias sobre Linguagem).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 08, n. 02, p.31-41.1996. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye/1996/00000008/00000002/art00005>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: \_\_\_\_\_ et al. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

\_\_\_\_\_; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_ et al. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

\_\_\_\_\_ et al. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SESI-SP. **Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP**. São Paulo: SESI, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental 6º ano**. Coordenação de Maria José Zanardi Dias Castaldi. São Paulo: SESI, 2010a. (Movimento do aprender).

\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental 6º ano**. Coordenação de Maria José Zanardi Dias Castaldi. São Paulo: SESI, 2010b. (Fazer pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Orientações Pedagógicas Língua Portuguesa – Ensino Fundamental 2012**. Gerência de Currículos e Programas. São Paulo: SESI, 2012. Documento de divulgação interna.

SILVA, L. P. da. Gêneros textuais e ensino: gênese e permanência em congressos científicos. In: SIGET, 4., 2007, Tubarão. **Anais do 4º. SIGET**, Tubarão: UNISUL, 2007, p.1263-1272.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VERISSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Seleção e apresentação de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

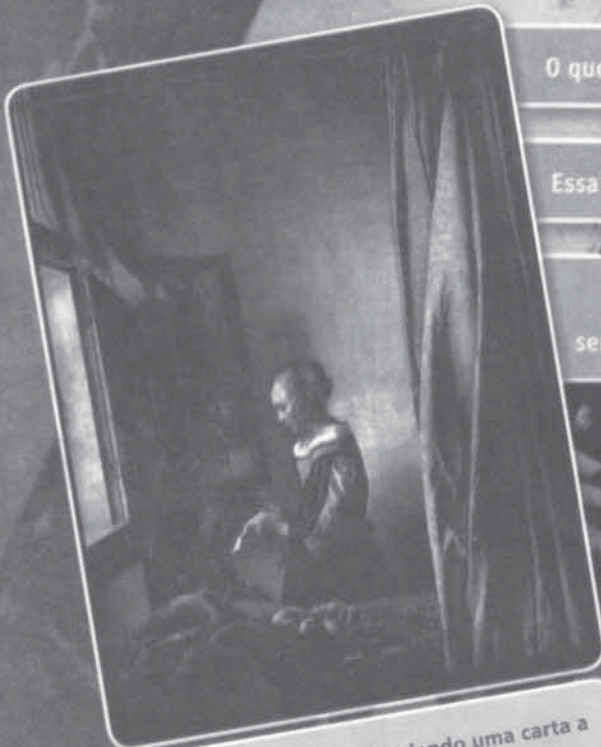
\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# DE... PARA...



## RODA DE CONVERSA



O que você vê na primeira imagem?

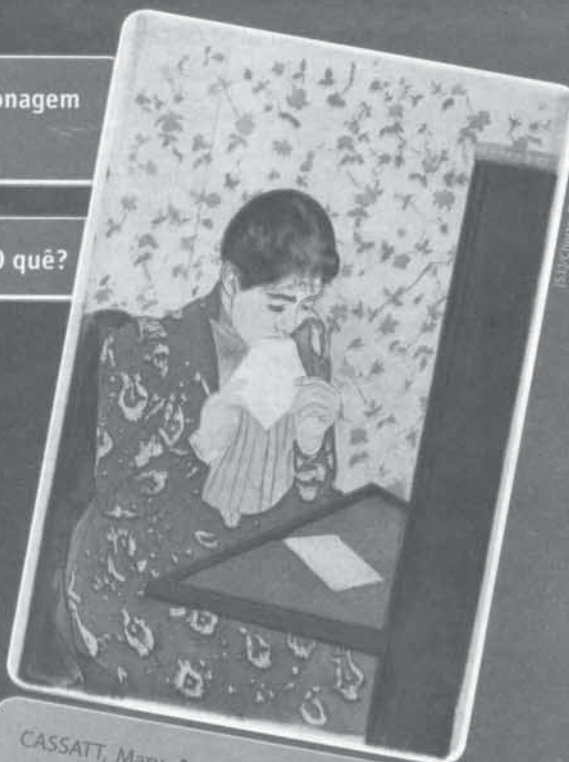
Essa cena parece ocorrer em que época?

É possível identificar quais são os sentimentos da personagem do quadro?

VERMEER, Johanes. **Menina lendo uma carta a uma janela aberta**. 1658. Óleo sobre tela, 83 cm x 64,5 cm. Galeria Old Masters Picture, Dresden.

E na segunda imagem, o que a personagem está fazendo?

As duas imagens têm algo em comum? O quê?



CASSATT, Mary. *A carta*. 1890-1891. Ponta seca e água-tinta sobre papel, prancha: 34,6 x 22,8 cm (13 5/8 x 9 in.) folha: 43,6 x 30,3 cm (17 3/16 x 11 15/16 in.). Coleção Chester Dale.

**DESAFIO**

- 1** Pense em alguém de quem você goste muito e que, de alguma forma, esteja distante de você. Que tal enviar uma carta para essa pessoa? Será que ela ficaria feliz? Antes de iniciar a escrita dessa carta, reflita sobre o que pretende "dizer" e, se achar necessário, elabore o seu projeto de texto.
- 2** Pesquise em sua família se há alguém que tem (ou tinha) o hábito de escrever cartas e se ainda possui algumas delas guardadas. Peça autorização a esse familiar e traga uma dessas cartas para a aula.
- 3** Em grupo, analisem o contexto de produção das cartas que trouxeram, de acordo com os aspectos apontados no seguinte quadro:

	Carta 1	Carta 2	Carta 3	Carta 4
Quem escreveu a carta?				
Para quem ela foi escrita?				
Quando ela foi escrita?				
Com qual finalidade?				
Onde o remetente estava quando a escreveu?				

Qual o suporte utilizado para sua circulação?				
A linguagem utilizada é mais formal ou menos formal?				

4 Observe as informações no quadro, discuta outros aspectos com os colegas e defina com o seu grupo algumas características do gênero carta pessoal.

5 Leia o texto a seguir para responder às questões propostas.

#### Carta 1

Vila Rica, 10/1/42.

Alô, Lúcio

Estou há + de uma semana aqui. Tomei banho numa cascata, já montei "Faísca" e fui mordida por um batalhão de mosquitos. Andei pelos morros, fazendo horríveis reflexões sobre a vida e a morte. Mas ainda não chorei, contrariando os seus prognósticos. Quando estou "quase", olho-me ao espelho com tanta dureza e com tanta noção de presente, passado, espaço e tempo, que me envergonho.

E você? E sobretudo Clara? Perdoe o sobretudo. Mas indiretamente saberei assim como você está passando.

Dê um abraço pro Padilha, pro Geraldo. Aos outros, eu escreverei. E também você receba um, bem grande.

Clarice

P.S. - Não se esforce por ser um bom rapaz e não se obrigue a escrever-me. Você tem minha simpatia *quand mêmé*.

Fazenda Vila Rica - Avelar - Estado do Rio.

Quand mêmé = mesmo assim.

LISPECTOR, Clarice. **Correspondências**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 32.

**6** Localize no texto:

- Remetente.
- Destinatário.
- Data de produção.
- Local de produção.

**7** Observe a linguagem utilizada na carta e responda.

- É possível afirmar que o remetente utiliza uma linguagem mais formal ou menos formal? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
- O que o uso dessa linguagem demonstra sobre a relação entre os interlocutores?

**8** Amplie os seus conhecimentos sobre o contexto de produção dessa carta. Pesquise a biografia de Clarice Lispector e descubra:

- Quem é Clarice Lispector?
- Qual era a relação entre Clarice e o destinatário da carta?
- O que aconteceu na vida de Clarice no ano em que escreveu essa carta?

**9** A partir da leitura do trecho da carta da atividade 5, responda às questões propostas.

Andei pelos morros fazendo horríveis reflexões sobre a vida e a morte. Mas ainda não chorei, contrariando os seus prognósticos. Quando estou "quase", olho-me ao espelho com tanta dureza e com tanta noção de presente, passado, espaço e tempo, que me envergonho.

- Quais, provavelmente, foram os prognósticos feitos por Lúcio em relação à Clarice?
- O que você entende pela expressão "quando estou quase" utilizada pela remetente?
- Você acha que Lúcio conhecia pouco Clarice ou, pelo contrário, a conhecia muito bem? Justifique sua resposta.

- 10 Observe a organização da carta de Clarice e complete o esquema explicitando nas colunas em branco o que ela desenvolve no texto.

<p>Vila Rica, 10/1/42.</p> <p>Alô, Lúcio</p> <p>Estou há + de uma semana aqui. Tomei banho numa cascata, já montei "Faisca" e fui mordida por um batalhão de mosquitos. Andei pelos morros, fazendo horríveis reflexões sobre a vida e a morte. Mas ainda não chorei, contrariando os seus prognósticos. Quando estou "quase", olho-me ao espelho com tanta dureza e com tanta noção de presente, passado, espaço e tempo, que me envergonho.</p> <p>E você? E sobretudo Clara? Perdoe o sobretudo. Mas indiretamente saberei assim como você está passando.</p> <p>Dê um abraço pro Padilha, pro Geraldo. Aos outros, eu escreverei. E também você receba um, bem grande.</p> <p>Clarice</p> <p>P.S. - Não se esforce por ser um bom rapaz e não se obrigue a escrever-me. Você tem minha simpatia <i>quand mème</i>.</p> <p>Fazenda Vila Rica - Avelar - Estado do Rio.</p>	<p>Informa onde está e quando escreveu a carta</p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>Assina</p> <p></p>
---	--

- Você sabe o que significa *P.S.* e para que é utilizada essa expressão? Caso não saiba, pesquise para descobrir! Compartilhe com os colegas sua descoberta.

**11** Observe o esquema da atividade anterior e responda: quais foram os principais motivos de Clarice para escrever essa carta?

**12** De acordo com as cartas pessoais que você já leu, reflita sobre:

- Quais motivações alguém pode ter para escrever uma carta pessoal?
- Quais expectativas o remetente tem em relação ao destinatário quando escreve uma carta?

**13** Agora, leia outra carta de Clarice Lispector para Lúcio Cardoso e responda às questões propostas.

#### Carta 2

Berna, 31 outubro 1946

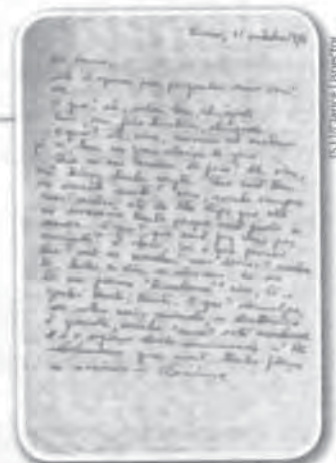
Alô, Lúcio,  
isto é apenas pra perguntar como você vai.

O quê? ah, estou bem, obrigada.

Sim, com frio também, obrigada.

O quê? ah, sim, mesmo no outono já se tem um grau abaixo de zero.

Que eu vou morrer de frio? Ah, sim, você talvez tenha razão. Que você tem me escrito muito? sim, recebo sempre suas cartas; até ia lhe dizer que não me escrevesse tanto porque você pode se cansar. O quê? que você fez isso por amizade? é claro, foi o que pensei. Que você me mandou seus livros? realmente, todos os dias recebo um. Se eu li seu poema "Miradouro"? sim, li e gostei tanto, tanto. O quê? desculpe, não estou mais ouvindo, a distância é grande, minha "aura" está acabando e o esforço desta comunicação é tão sobre-humano que mal tenho força de assinar — Clarice.



LISPECTOR, Clarice. *Correspondências*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 110.

- Observe que o local e a data de produção dessa carta são diferentes da carta anterior. Retome a biografia de Clarice Lispector e descubra o que aconteceu com ela no espaço de tempo que separa as duas cartas.
- Clarice anuncia no início de sua carta: "isto é apenas pra perguntar como você vai". Após a leitura da carta, você acha possível afirmar que ela tinha outras intenções além de saber como estava o amigo? Justifique sua resposta.
- Na carta enviada a Lúcio em 1942, Clarice escreve: "Não se esforce em ser um bom rapaz e não se obrigue a escrever-me". A partir da leitura da carta de 1946, você acha que ela mudou de opinião a esse respeito? Por quê?
- Você supõe, a partir da leitura dessa carta, que Lúcio se correspondia assiduamente com Clarice? Justifique.

**14** Na segunda carta, Clarice insere vários questionamentos, aos quais ela mesma responde. Qual é a intenção da remetente ao introduzi-los no texto?

**15** Reflitam, em trios, sobre a seguinte questão: será que escrevemos da mesma maneira para todas as pessoas? Por quê? Após discutirem, elaborem uma resposta por escrito.

**16** Leia uma carta que Clarice Lispector escreveu para o seu filho Paulo, em 1969. Observe se há diferenças entre esta carta e as escritas para o amigo Lúcio Cardoso.

### Carta 3

Rio, 25 de abril de 1969

Meu querido Paulinho, recebi ontem uma carta sua e hoje outra... Acho que os correios tinham resolvido acumular cartas suas. – Estou contentíssima de você ter ido a Chicago: eu não conheço essa cidade. Depois você me conta como ela é. Não se preocupe, na hora de matricular você farei tudo o que é possível para você voltar para sua antiga turma.

Você pergunta se a entrada do edifício está pronta. Que ilusão: está cheia de buracos e cimentos e madeiras. Talvez quando você voltar já esteja apresentável.

Um dia desses escrevi a você perguntando se você ainda queria seu quarto pintado, o teto de azul-rei e os rodapés de vermelho. Você ainda não me respondeu, mas permita-me uma sugestão: não faça isso, pois o

quarto ficará "fantasia" demais. Enfim, escreva dizendo.

Não li *To Kill a Mocking Bird* e não conheço o autor. Depois você me conta.

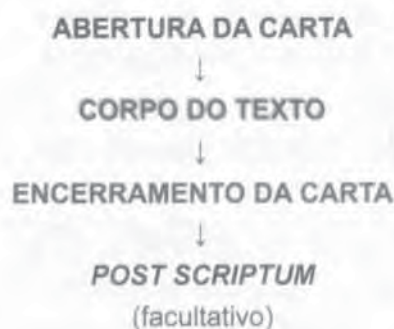
Aqui tudo igual. Estou esperando um filme chamado *Theorema*, com o diretor italiano Pasolini. Você viu? Houve um festival de cinema aqui no Rio, mas a multidão era tal que se tornava impossível chegar perto dos cinemas. Espero vê-lo em circuito normal.

Todos vão bem. Eu cheia de saudade de você, mas aguentando firme. Receba, meu viscondezinho, um beijo em cada lado da face. Da tua sempre

Mamãe

LISPECTOR, Clarice. **Correspondências**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 268.

17. Identifique, na carta da atividade anterior, elementos que demonstrem que havia uma relação de afetividade entre os interlocutores.
18. No trecho da carta da atividade 16: "Você pergunta se a entrada do edifício está pronta", Clarice retoma uma pergunta feita pelo filho, provavelmente em alguma carta enviada por ele. Retire da carta outros trechos que possam ser uma resposta ou comentários de Clarice a cartas anteriores de Paulo.
19. As cartas pessoais, geralmente, apresentam a seguinte organização textual:



Em grupo, retomem as cartas pessoais trabalhadas na unidade (as de seus familiares e as de Clarice Lispector) e:

- identifiquem essas partes em cada texto;
- expliquem o que compõe cada uma dessas partes, utilizando, como modelo, o quadro a seguir;
- insiram no quadro trechos das cartas que exemplifiquem a análise de vocês.

ABERTURA DA CARTA	
CORPO DO TEXTO	
ENCERRAMENTO DA CARTA	
POST SCRIPTUM (facultativo)	

**20** Seleccionem as principais descobertas feitas por vocês sobre a carta pessoal e elaborem cartazes para compor um mural na sala de aula sobre esse gênero.

**21** Em grupo, discutam as seguintes questões e, em seguida, apresentem aos colegas as conclusões de vocês.

- Vocês costumam escrever cartas pessoais? Por quê?
- Vocês convivem com pessoas que se comunicam utilizando cartas pessoais? Para quem essas pessoas escrevem?
- Pensem nas funções sociais da carta pessoal e respondam se atualmente ela ainda cumpre esse papel.
- Existem hoje outros gêneros que possuem essas mesmas funções? Em caso afirmativo, quais são eles?
- Há vantagens em usar esses gêneros no lugar das cartas? Quais são elas?
- Há desvantagens? Quais são elas?

**22** Retome a carta que você escreveu na atividade 1 e, consultando o mural sobre o gênero, avalie se o seu texto foi escrito de acordo com as características da carta pessoal.

- Antes de enviar ao destinatário, faça as adequações necessárias na sua carta.
- Envie a carta ao destinatário e aguarde a resposta!



### SAIBA MAIS

#### De carta em carta

Autora: Ana Maria Machado

Editora: Salamandra

História de Pepe e seu avô, o jardineiro José. O menino queria ficar brincando em casa em vez de ir à escola e dizia para os pais que tinha que ficar ajudando seu avô José, mas de vez em quando eles brigavam. Um dia, o menino resolveu mandar uma carta para o seu avô José, e como não sabia escrever, pediu ajuda a um escrevedor. Enquanto trocava cartas com o avô, Pepe fez grandes descobertas.



### Aqui entre nós

Autora: Márcia Leite

Editora: Ática

Mais que irmãos, dois grandes amigos. Um busca seus sonhos no exterior, enquanto o outro fica aqui, lutando para ter uma vida normal apesar de estar preso a uma cadeira de rodas. Uma história delicada sobre convivência e cumplicidade.



### Romeu e Julieta

Autor: William Shakespeare

Editora: Scipione (Série Reencontros)

Em Verona, por volta de 1600, a rivalidade entre as famílias Montecchio e Capuleto acentua-se e os conflitos estendem-se a parentes e criados. Em um baile de máscaras, Romeu Montecchio conhece Julieta Capuleto. A paixão é mútua e instantânea. Ao descobrir que pertencem a famílias inimigas, os dois se desesperam. Resolvem casar-se secretamente. No entanto, o destino reserva um final trágico para esses amantes, na história de amor mais famosa de todos os tempos.



### O QUE APRENDI SOBRE...

Além de importante forma de interação, as cartas pessoais também têm sido uma fonte de inspiração para diversas produções ao longo da história. O professor dividirá a classe em grupos, que ficarão responsáveis por pesquisar e organizar uma apresentação sobre os seguintes temas:

- Cartas e canções.
- Romances e cartas.
- Coletâneas de correspondências.
- Cinema e cartas.
- Obras de arte e cartas.





## RODA DE CONVERSA

O que é o humor para você?

Existe humor nesta tirinha?  
Explique, considerando os  
elementos verbais e os não verbais.



WATTERSON, BILL. O Melhor de Calvin. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 18 jan. 2010. p. D4. Caderno 2.

Você sabe o que é uma crônica?  
Explique o que você conhece sobre  
esse gênero textual.

Considerando que a crônica costuma lidar com  
um fato corriqueiro do dia a dia, você acredita  
que essa tirinha do Calvin poderia tornar-se uma  
crônica? Justifique.

Uma crônica também pode ser  
engraçada? Justifique.



1. Em dupla, conversem sobre fatos engraçados ou inusitados que já ocorreram em suas vidas ou na vida de outras pessoas próximas a vocês, e sigam as orientações do professor. Depois produzam, individualmente, uma crônica humorística que será recolhida e devolvida posteriormente.
2. Leia o texto a seguir e faça as atividades propostas.

### Estragou a televisão

- Iiih...
- E agora?
- Vamos ter que conversar.
- Vamos ter que o quê?
- Conversar. É quando um fala com o outro.
- Fala o quê?
- Qualquer coisa. Bobagem.
- Perder tempo com bobagem?
- E a televisão, o que é?
- Sim, mas aí é a bobagem dos outros. A gente só assiste. Um falar com o outro, assim, ao vivo... Sei não...
- Vamos ter que improvisar nossa própria bobagem.
- Então começa você.
- Gostei do seu cabelo assim.
- Ele está assim há meses, Eduardo. Você é que não tinha...
- Geraldo.
- Hein?
- Geraldo. Meu nome não é Eduardo, é Geraldo.
- Desde quando?

- Desde o batismo.
- Espera um pouquinho. O homem com quem eu casei se chamava Eduardo.
- Eu me chamo Geraldo, Maria Ester.
- Geraldo Maria Ester?!
- Não, só Geraldo. Maria Ester é o seu nome.
- Não é não.
- Como, não é não?
- Meu nome é Valdusa.
- Você enlouqueceu, Maria Ester?
- Pelo amor de Deus, Eduardo...
- Geraldo.
- Pelo amor de Deus, meu nome sempre foi Valdusa. Dusinga, você não se lembra?
- Eu nunca conheci nenhuma Valdusa. Como é que eu posso estar casado com uma mulher que eu nunca... Espera. Valdusa. Não era a mulher do, do... Um de bigode...
- Eduardo.
- Eduardo!
- Exatamente. Eduardo. Você.
- Meu nome é Geraldo, Maria Ester.
- Valdusa. E, pensando bem, que fim levou o seu bigode?
- Eu nunca usei bigode!
- Você é que está querendo me enlouquecer, Eduardo.
- Calma. Vamos com calma.
- Se isso for alguma brincadeira sua...
- Um de nós está maluco. Isso é certo.
- Vamos recapitular. Quando foi que casamos?
- Foi no dia, no dia...
- Arrá! Tá aí. Você sempre esqueceu o dia do nosso casamento... Prova de que

- você é o Eduardo e a maluca não sou eu.
- E o bigode? Como é que você explica o bigode?
  - Fácil. Você raspou.
  - Eu nunca tive bigode, Maria Ester!
  - Valdusa!
  - Tá bom. Calma. Vamos tentar ser racionais. Digamos que o seu nome seja mesmo Valdusa. Você conhece alguma Maria Ester?
  - Deixa eu pensar. Maria Ester... Nós não tivemos uma vizinha chamada Maria Ester?
  - A única vizinha de que eu me lembro é a tal de Valdusa.
  - Maria Ester. Claro. Agora me lembrei. E o nome do marido dela era... Jesus!
  - O marido se chamava Jesus?
  - Não. O marido se chamava Geraldo.
  - Geraldo...
  - É.
  - Era eu. Ainda sou eu.
  - Parece...
  - Como foi que isso aconteceu?
  - As casas geminadas, lembra?
  - A rotina de todos os dias...
  - Marido chega em casa cansado, marido e mulher mal se olham...
  - Um dia marido cansado erra de porta, mulher nem nota...
  - Há quanto tempo vocês se mudaram daqui?
  - Nós nunca nos mudamos. Você e o Eduardo é que se mudaram.
  - Eu e o Eduardo, não. A Maria Ester e o Eduardo.
  - É mesmo...
  - Será que eles já se deram conta?
  - Só se a televisão deles também quebrou.

VERISSIMO, Luís Fernando. **Comédias brasileiras de verão**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- Podemos classificar o texto de Luis Fernando Verissimo como crônica humorística. Marque no quadro abaixo se as características mencionadas constituem ou não esse gênero textual.

Trata-se de um texto...	Sim	Não
essencialmente narrativo.		
longo, com muitas personagens e conflitos a serem resolvidos.		
sem personagens, com exposição de opiniões e argumentação.		
que utiliza recursos poéticos.		
que aborda temáticas da vida cotidiana.		
que apela para a criação de situações cômicas.		
sem situações absurdas e exageradas.		
com descrição de personagens.		
com um único conflito.		
com marcas da oralidade.		
com humor.		

- Escreva o que você sabe a respeito de Luis Fernando Verissimo. Caso não o conheça, faça uma pequena pesquisa para obter informações sobre esse autor.

---



---

- O texto lido narra uma história de amor, de aventura, de mistério, ou da vida cotidiana? Justifique.

---

---

- Quantas personagens há nesse texto? Qual é a relação entre elas? Justifique com um trecho do texto.

---

---

- O que o fato das personagens não saberem o nome uma da outra revela sobre suas vidas?

---

---

- Como a falta da televisão mudou a vida das pessoas?

---

---

- Há narrador nessa história? Como ela é "contada"? Qual é o efeito textual dessa escolha?

---

---

- Em nosso dia a dia, a linguagem oral é coloquial e rica de possibilidades de intervenção entre os interlocutores. Grande parte da oralidade se dá em situações de descontração, entre familiares ou amigos. No texto *Estragou a televisão*, o autor consegue reproduzir várias características da linguagem oral. Transcreva do texto alguns trechos indicando:

- Repetições

---

- Retificações

---

- Emoções

---

- Quando um texto é intencionalmente engraçado, podemos afirmar que se trata de um texto humorístico. Mas afinal, o que é humor? Vejamos algumas definições:

**Humor:**

1 – Veia cômica; graça, espírito. 2 – Capacidade de perceber, apreciar ou expressar o que é cômico ou divertido. (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª edição).

2 – Tanto na linguagem falada quanto na escrita, se analisarmos o significado da palavra humor, percebemos que esta nos remete à ideia de comicidade, de riso e descontração. Mas os mesmos podem também possuir outra finalidade, que é a crítica a um determinado contexto social, principalmente no campo da política.

Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/redacao/os-diferentes-textos-humoristicos.htm>>. Acesso em: 30 jun, 2010.

- Considerando as definições dadas e sua reflexão, quais foram os recursos que Verissimo utilizou para criar uma crônica humorística? Qual é a intenção desse humor?

---

---

- 3.** Leia alguns trechos retirados do texto *Estragou a televisão* e formule uma hipótese sobre o porquê do autor utilizar as reticências e a sua importância no texto.

---

---

---

– Sim, mas aí é a bobagem dos outros. A gente só assiste. Um falar com o outro, assim, ao vivo... Sei não...

– Ele está assim há meses, Eduardo. Você é que não tinha...

– Eu nunca conheci nenhuma Valdusa. Como é que eu posso estar casado com uma mulher que eu nunca... Espera. Valdusa. Não era a mulher do, do... Um de bigode...

– Se isso for alguma brincadeira sua...

– Marido chega em casa cansado, marido e mulher mal se olham...

- Caso o autor optasse, nos trechos selecionados do exercício anterior por eliminar as reticências, será que eles mudariam de sentido? O texto teria o mesmo efeito? Justifique.

4

Leia o texto abaixo e responda, em seu caderno, às questões.

### MEU IDEAL SERIA ESCREVER...

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – “ai, meu Deus, que história mais engraçada!” E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria – “mas essa história é mesmo muito engraçada!”

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera a minha história chegasse – e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o comissário do distrito, depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aquelas pobres mulheres colhidas na calçada e lhes dissesse – “por favor, se comportem, que diabo! Eu não gosto de prender ninguém!” E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um persa, na Nigéria, a um australiano, em Dublin, a um japonês em Chicago – mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse: “Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se filtrou por acaso até nosso conhecimento; é divina.”

E quando todos me perguntassem – “mas de onde é que você tirou essa história?” – eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: “Ontem ouvi um sujeito contar uma história...”

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 443-444.

- Qual é a visão de mundo apresentada nesse texto? Justifique.
- Por que o autor disse, no texto, que não importa que a sua história seja contada de diversas maneiras e em outras línguas?
- Observe o trecho a seguir e explique-o:

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera a minha história chegasse – e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria.

- Qual é o foco narrativo desse texto? Caso Rubem Braga utilizasse outro tipo de narrador, o efeito seria o mesmo? Justifique a sua resposta.

**5** Compare as duas crônicas lidas nas atividades anteriores, completando o quadro a seguir.

	<b>Estragou a televisão</b>	<b>Meu ideal seria escrever...</b>
Quem é o autor?		
Quem é o público-alvo?		
Qual é a temática abordada?		
Qual é a finalidade do texto?		
Há predomínio de sequência narrativa, argumentativa, dialógica ou explicativa?		
Quando o texto foi publicado?		

- Em qual das crônicas há um tratamento mais formal da linguagem? Por que isso acontece?

---

---

---

---

- 6** Considerando os estudos desta unidade, reflita e construa um conceito de crônica humorística, incluindo o que é, e como se caracteriza.

---

---

---

---

---

---

---

---

- 7** Leia a crônica *Omelete*, de Luis Fernando Verissimo, que se encontra no livro *Muitos textos... Tantas palavras*, e depois responda às questões.

- Nesta unidade foram lidas duas crônicas de Verissimo, *Estragou a televisão* e *Omelete*. Releia-as com atenção, analise e compare o tipo de narrador que o autor utilizou nas crônicas e, em seguida, explique os efeitos dessa escolha nos textos.

---

---

---

- A crônica é um gênero textual que geralmente traz, explícita ou implicitamente, uma crítica a algum aspecto da vida em sociedade. Em relação à crônica *Omelete*, de Verissimo, há alguma crítica presente? Em caso afirmativo, qual?

---

---

---

- Qual é o fator primordial que desencadeia a história da crônica *Omelete*? Explique.

---

---

---

---

- Nessa crônica o autor utilizou linguagem formal ou informal? Justifique com partes do texto e explique por que ele utilizou essa linguagem.

---

---

---

---

- O texto *Omelete* é uma crônica humorística? Justifique com partes do texto.

---

---

---

---

- 8 Observe no trecho a seguir o que está em negrito.

[...] Quando **Luiz Augusto** chegou, Jacinta não disse uma palavra. Apontou para a mesa, onde estava posto um lugar. **Luiz Augusto** sentou-se. Jacinta desapareceu na cozinha. Reapareceu 15 minutos depois com uma omelete dentro de uma frigideira nova. Serviu a omelete e ficou esperando, de pé, enquanto **Luiz Augusto** dava a primeira garfada. **Luiz Augusto** disse: [...]

- Na construção dos textos, costuma-se evitar a repetição de um mesmo termo e para isso, valemo-nos de substituições como pronomes (ele), outras expressões (por exemplo, ex-marido), etc. No trecho acima, o autor utilizou várias vezes o nome da personagem Luiz Augusto, porém ele poderia ter substituído por outro elemento. Levante hipóteses sobre essa escolha do autor.

---

---

---

---

---

---

---

- 9 Pesquise no dicionário o conceito de aspas. Depois, leia o excerto a seguir e formule uma hipótese sobre o porquê do autor utilizar aspas. Registre esse conceito em seu caderno.

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – “ai meu Deus, que história mais engraçada!” [...] Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria – “mas essa história é mesmo muito engraçada!”

(extraído da crônica *Meu ideal seria escrever...*, de Rubem Braga)

- 10 Leia as definições abaixo e observe se os trechos entre aspas do excerto da atividade anterior constituem **discurso direto** ou **discurso indireto**.

**Discurso direto** – É quando o autor de um texto utiliza a fala de outra pessoa em seu discurso e, ao utilizar essa fala, a escreve exatamente como a pessoa a disse. Esse discurso está sempre na primeira ou na segunda pessoa. Exemplo:

“– Eu nunca conheci nenhuma Valdusa. Como é que eu posso estar casado com uma mulher que eu nunca... Espera. Valdusa. Não era a mulher do, do... Um de bigode...”

– Eduardo.

– Eduardo!

– Exatamente. Eduardo. Você.”

(extraído da crônica *Estragou a televisão*, de Luis Fernando Verissimo)

**Discurso indireto** – O autor também utiliza a fala de outra pessoa em seu texto, mas faz algumas modificações nessa fala, como a alteração dos tempos verbais, dos pronomes, da pontuação, etc. Exemplo:

“No fim do curso, a professora recomendou que Jacinta comprasse uma frigideira especial, de ferro, para garantir a omelete perfeita.”

(extraído da crônica *Omelete*, de Luis Fernando Verissimo)

- 11 Que outro sinal de pontuação, além das aspas, o autor pode usar para indicar a fala de outra pessoa no texto? Em qual das crônicas lidas nas atividades anteriores esse sinal de pontuação é muito empregado?

---

---

---

---

**12** Releia os trechos abaixo, das crônicas de Rubem Braga e Luis Fernando Verissimo, e classifique-os em discurso direto ou discurso indireto.

– Arrá! Tá aí. Você sempre esqueceu o dia do nosso casamento... Prova de que você é o Eduardo e a maluca não sou eu.

(extraído da crônica *Estragou a televisão*, de Luis Fernando Verissimo)

---

---

[...] e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho disse: “Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida [...].”

(extraído da crônica *Meu ideal seria escrever...*, de Rubem Braga)

---

---

E quando todos me perguntassem – “Mas de onde é que você tirou essa história?” [...].

(extraído da crônica *Meu ideal seria escrever...*, de Rubem Braga)

---

---

[...] eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, [...].

(extraído da crônica *Meu ideal seria escrever...*, de Rubem Braga)

---

---

13. Veja o quadro abaixo. Todos os trechos foram tirados da crônica *Omelete*, de Luis Fernando Verissimo. Transforme o discurso direto em discurso indireto e vice-versa. Siga o exemplo.

Discurso direto	Discurso indireto
- Jacinta, "omelete" é masculino ou feminino?	Quando alguém – desinformado ou desalmado – perguntava perto da Jacinta se "omelete" era masculino ou feminino, [...]
[...] ela respondia "feminino, feminino".	
	As amigas tentaram convencer Jacinta de que o Luiz Augusto não merecia um suspiro.
	Luiz Augusto não se cansava de repetir que a omelete perfeita devia ser tostada por fora e úmida por dentro. Que seu interior deveria se desmanchar, e espalhar-se pelo prato como baba.
	Quando Luiz Augusto anunciara que encontrara uma mulher que fazia omeletes perfeitas – melhores, inclusive, que as do Caio Ribeiro – e que iria morar com ela, [...]
Jacinta telefonou para a casa de Beatriz e pediu para falar com Luiz Augusto. - Precisamos conversar.	
Augusto dava a primeira garfada. Luiz Augusto disse: - Você chama isto de <i>baveuse</i> ?	

14. Ao passar o discurso direto para o indireto e vice-versa, na atividade anterior, foi preciso fazer algumas alterações nas sentenças. Em dupla, discuta quais foram as principais alterações que vocês notaram.
15. Existe ainda o **discurso indireto livre**. Trabalhando em grupo, encontrem a definição, em uma gramática, do que seria esse tipo de discurso, e elaborem uma explicação para passar aos outros grupos. Vocês podem incluir exemplos do discurso indireto livre na explicação.

**16** Após a análise dos discursos direto, indireto e indireto livre, em dupla discutam:

- Por que um autor precisa utilizar a fala de outra pessoa em seu texto?
- Por que o autor opta pelo discurso direto em determinados momentos e pelo discurso indireto em outros?

**17** Agora, avalie a história que você escreveu no início desta unidade, durante a atividade 1.

Você...	Sim	Não	Como posso melhorar?
tratou do cotidiano?			
utilizou personagens?			
descreveu o lugar?			
utilizou o discurso direto, o indireto ou o indireto livre?			
criou humor?			
revisou a ortografia?			

**18** A partir da autoavaliação de seu texto, reescreva-o, não se esquecendo que deve ser uma crônica humorística. Entregue-o ao professor para que este comente e, se for necessário, reescreva-o novamente seguindo as orientações do professor.

**19** Em grupo, façam a leitura das crônicas.



## SAIBA MAIS

### Comédias para se ler na escola

Autor: Luis Fernando Verissimo

Editora: Objetiva

Uma seleção de crônicas de Luis Fernando Verissimo apresentada por uma das mais talentosas escritoras do país, especialista em literatura para jovens, Ana Maria Machado. A seleção permite ao leitor mergulhar no universo das histórias e personagens de Verissimo, prestando atenção nos múltiplos recursos deste artesão das letras e despertando o prazer e a paixão pela leitura. O livro é cheio de situações inusitadas e escrito em uma linguagem com a qual até os menos adeptos da literatura se identificam. Foram reunidas diversas crônicas humorísticas e o leitor é convidado a viajar entre as situações mais esquisitas no dia a dia de uma pessoa comum. As personagens fictícias deixam aqueles que leem com vontade de perguntar: por que essas coisas não acontecem comigo?



## O QUE APRENDI SOBRE...

Como reconhecer que um texto é uma crônica humorística?

Que tal a turma fazer uma coletânea de crônicas humorísticas de que mais gostou?

Procure crônicas humorísticas em jornais e revistas do mês corrente. Em grupo, façam a leitura dessas crônicas.

# OMELETE

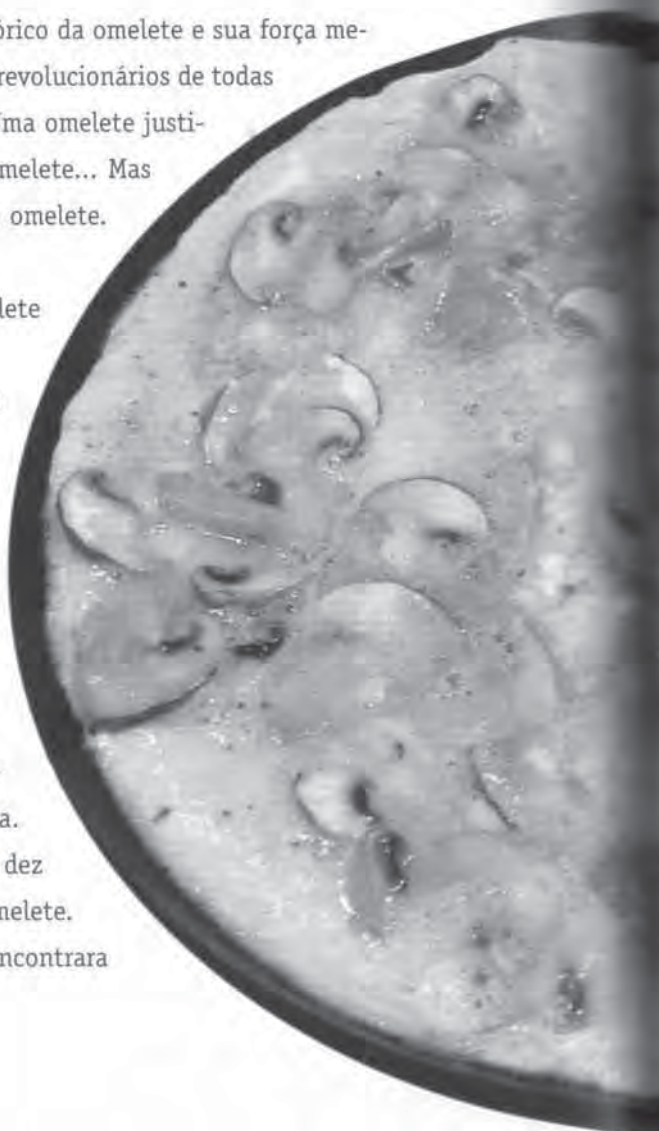
Pior foi a Jacinta, que perdeu o marido para uma omelete. Quando alguém – desinformado ou desalmado – perguntava perto da Jacinta se “omelete” era masculino ou feminino, ela respondia “feminino, feminino”. Depois suspirava e dizia: “Eu é que sei.” As amigas tentaram convencer Jacinta de que o Luiz Augusto não merecia um suspiro. O que se poderia dizer de um homem que tinha abandonado a mulher de dez anos de casamento, para não falar em cotas num condomínio horizontal da Zona Sul, por uma omelete bem feita? Mas Jacinta não se conformava. Foi procurar um curso de culinária. Pediu aulas particulares e específicas. Queria aprender a fazer omelete.

A professora começou com um histórico da omelete e sua força metafórica. A omelete era muito citada por revolucionários de todas as épocas para defender o radicalismo. Uma omelete justificava a violência feita aos ovos. Uma omelete... Mas Jacinta não queria saber da história da omelete. Queria aprender a fazer.

– Bem – disse a professora –, a omelete perfeita...

– Eu sei, eu sei – interrompeu Jacinta.

Sabia como era a omelete perfeita. Durante todos os seus anos de casada tinha ouvido a descrição da omelete perfeita. Luiz Augusto não se cansava de repetir que a omelete perfeita devia ser tostada por fora e úmida por dentro. Que seu interior deveria se desmanchar, e espalhar-se pelo prato como baba. “*Baveuse*, entende? *Baveuse*.” Durante dez anos, Jacinta ouvira críticas à sua omelete. Quando Luiz Augusto anunciara que encontrara



uma mulher que fazia omeletes perfeitas – melhores, inclusive, que as do Caio Ribeiro – e que iria morar com ela, acrescentara:

– Você não pode dizer que não lhe dei todas as chances, Cintinha.

Jacinta sabia a teoria da omelete perfeita. Queria a prática.

Precisava aprender. *Baveuse*, entende? *Baveuse*, entende? *Baveuse*.

O curso intensivo durou duas semanas. No fim do curso, a professora recomendou que Jacinta comprasse uma frigideira especial, de ferro, para garantir a omelete perfeita. Não havia como errar.

Jacinta telefonou para a casa de Beatriz e pediu para falar com Luiz Augusto.

– Precisamos conversar.

– Está bem.

– Aqui.

– Certo.

– Outra coisa.

– O quê?

– Não coma nada antes.

Quando Luiz Augusto chegou, Jacinta não disse uma palavra.

Apontou para a mesa, onde estava posto um lugar. Luiz Augusto sentou-se. Jacinta desapareceu na cozinha. Reapareceu 15 minutos depois com uma omelete dentro de uma frigideira nova. Serviu a omelete e ficou esperando, de pé, enquanto Luiz Augusto dava a primeira garfada. Luiz Augusto disse:

– Você chama *isto* de *baveuse*?

– Não – disse Jacinta –, eu chamo *isto* de *baveuse*.

E acertou com a frigideira a cabeça de Luiz Augusto, que caiu morto com a cara na omelete.

VERISSIMO, Luís Fernando. *Comédias brasileiras de verão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 23-25.

S.I./recetas.viabloga.com