

DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elvira Lopes Nascimento*

Liliane Pereira**

Resumo: Com base na premissa de que as mediações formativas constituem-se de práticas letradas específicas, orientadas para a interação social e para as atividades de linguagem que as configuram, assim como para a apropriação de saberes sobre a língua e seu funcionamento, temos evocado a noção de gênero textual, como viés para atravessar os conteúdos estruturados nos tópicos das Matrizes Curriculares de Referência (MCR), base para os Descritores do conteúdo a ser aferível, por meio dos instrumentos de avaliação utilizados no SAEB e na Prova Brasil (BRASIL, 2005). Nesse contexto de valorização dos gêneros textuais como objetos mediadores do ensino e aprendizagem, buscamos validar, em um contexto de escola pública, a *engenharia didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), consubstanciada nos instrumentos *sequência didática* e *listas de constatações/controle*, em intervenções diferenciadas durante a reescrita de um gênero de discurso argumentativo.

Palavras-chave: Intervenções formativas. Instrumentos semióticos. Gêneros textuais.

Abstract: Based on the premise that mediation training of literacy practices are specific, targeted for social interaction and activities that constitute language as well as the appropriation of knowledge about language and its functioning, we have evoked the notion of genre bias as to look over the structured content on the topics of Reference Curriculum Matrix (RCM), the basis for the Descriptors of content to be gaugeable through the assessment tools used in SAEB and Prova Brasil (Brazil Test) (BRAZIL, 2005). In this context of recovery of textual genres as mediators objects of teaching and learning, we seek to validate, in a context of public school, the *didactic engineering* (Schneuwly; Dolz, 2009), based on the following *didactic tools* and *lists of findings / control* in different interventions during the rewriting of a genre of argumentative discourse.

Keywords: Training Interventions. Teaching Object. Textual Genres.

Introdução

Tomando como base resultados de pesquisa-ação, em que buscamos nos colocar na posição de professores pesquisadores que refletem sobre a relação entre teoria/prática, nos movimentos de ensino e aprendizagem, em escola pública do município de Londrina, durante

* Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, Brasil, elopes@sercomtel.com

** Mestre em Estudos da Linguagem, UEL, Londrina, Brasil, pereiraliliane@bol.com.br

a aplicação da sequência didática², buscamos, nas produções dos alunos, os efeitos dos instrumentos semióticos utilizados por eles para controlar e desenvolver seu pensamento. O propósito é assumir posicionamentos sobre questões polêmicas emergentes das atividades didáticas, propostas em um projeto de comunicação que envolveu uma prática discursiva do agrupamento de gêneros do argumentar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

As questões que nos impulsionaram foram: a atividade docente, embasada na engenharia didática, proposta pelos pesquisadores filiados ao ISD, orientada por um conceito de ensino e aprendizagem, fundamentada em gêneros textuais, constitui uma boa alternativa para provocar aprendizagem e desenvolvimento no professor e nos alunos do ensino fundamental? A construção do modelo didático do gênero constitui um instrumento válido para guiar as ações do professor com vistas à elaboração de SD? A sequência didática e a lista de controle propiciam atividades adequadas para o desenvolvimento de capacidades para a produção de textos na educação fundamental?

Neste artigo, por questão de espaço, vamos nos restringir à apresentação de dados obtidos, em três momentos, da produção de apenas um aluno. Primeiramente, apresentamos dois instrumentos psicológicos mediadores das ações docentes: a sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião aplicada em sala de aula, seguida pelos dados relativos à análise das atividades, de acordo com as capacidades que visam desenvolver; a *lista de constatação da memória das aprendizagens sobre o artigo de opinião*³ e a *lista de controle para a regulação da produção de artigo de opinião*⁴, instrumentos acionados pela professora para mediar o processo de avaliação dos textos produzidos em relação às capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993). Finalmente, comparamos os três artigos opinativos feitos pelo aluno (produção inicial, intermediária e final). No que se refere às produções, procuramos intervir da seguinte forma: a) o professor pesquisador faz a intervenção no texto do aluno, para isso se utiliza dos bilhetes como instrumento psicológico para mediar a sua ação; b) em seguida, o aluno, tendo em mãos o bilhete e a lista de constatação, reescreve o texto; c) posteriormente, os alunos em duplas, guiados pela lista de controle, apontam e justificam, em um rico jogo interlocutivo, as adequações e inadequações

² A partir da produção inicial dos alunos, em que tivemos como propósito diagnosticar as suas capacidades de linguagem, passamos para o processo de análise e seleção de atividades das oficinas, sendo que a todo momento, observávamos se tais atividades eram pertinentes ao nível de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

³ A utilização da memória das aprendizagens implica em colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, a fim de que possa utilizar mais tarde (NASCIMENTO, 2011).

⁴ Schneuwly e Bain (1993) alertam que a lista de constatações é uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a SD. Em nosso caso específico, elaboramos integralmente a lista de constatações sobre o gênero artigo de opinião.

dos textos de ambos; d) por último, após as discussões que fizeram emergir ZPD, os autores reescrevem o texto final.

Desenvolvimento: relação dialética entre sujeito e objeto mediada por instrumentos

O interacionismo sociodiscursivo (ISD), quadro epistemológico que fundamenta este trabalho, toma como base e amplia o conceito de *desenvolvimento* postulado por Vygotski (1987; 2000). Esse conceito é considerado como base para as pesquisas interacionistas sociodiscursivas, tanto sobre ensino-aprendizagem, quanto sobre formação de professores, conceito que vem se expandindo e tem sido tomado em relação com os conceitos de mediação, apropriação/internalização, atividades sociais e ações, levando em conta a teoria sociocultural do desenvolvimento humano, como pano de fundo para os projetos que visam às intervenções formativas, tanto de professores em formação, quanto de alunos em situação escolar.

Nesse quadro, levamos em conta que o desenvolvimento humano é resultado de uma relação dialética entre sujeito e objeto, mediada por instrumentos materiais e psicológicos que se reestruturam e fazem o mesmo com o próprio objeto e sujeito (NEWMAN & HOLZMAN, 2002).

Oliveira (2001) explicita os postulados de Vygotski, para quem os signos e instrumentos psicológicos agem de maneira análoga, mediando a emergência e o controle de operações psíquicas que constituem capacidades. Entre os sistemas de signos criados pela espécie humana, destaca-se a linguagem. Para Vygotski (1998), a linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento. Bronckart (2006, p. 87), ao defender que “o recém-nascido é, de imediato, mergulhado em um contexto de intervenções humanas, ou seja, de ações significantes e de discursos e essas produções sociais medeiam sua relação com o mundo, com os objetos, ou, ainda, com o mundo no que ele tem de físico”, posiciona-se no sentido de que não se pode negligenciar para um segundo plano a influência do social sobre o estágio inicial do desenvolvimento humano, o que seria o mesmo que negar a tese de Vygotski, pela qual defende a influência do sociocultural sobre a emergência das funções psíquicas superiores: das representações *coletivas* que depois se tornam representações *individuais* pela internalização (BRONCKART, 2006).

Partindo do princípio de que a linguagem é um elemento fundamental para a formação cognitiva intelectual do ser humano, bem como para sua formação como ser sócio-histórico,

emergem diferentes inquietações que nos propulsionam a avançar nesta investigação: De que forma a linguagem vem a ser um instrumento mediador? Por que o gênero textual é um instrumento semiótico? Quando dizemos “esse aluno (ou professor) foi instrumentalizado para tal ação”, estamos recorrendo ao conceito vygotskiano de instrumento? A *gênese instrumental* (RABARDEL, 1995) em um aprendiz se dá quando ele internaliza as operações de uso do instrumento? Nesse caso, podemos estender o conceito de *capacidades* para a utilização dos gêneros como um dos pilares que justificam o ensino de gêneros?

Com base nesses questionamentos, recorreremos à noção de *gêneros textuais* (cuja fonte primeira vem de Bakhtin e Voloshinov), articulada à noção de *instrumento* (à luz da psicologia vygotkyana), como conceito que centraliza a nossa investigação. Uma vez que partimos de uma das teses defendidas pelo ISD, segundo a qual as interações organizadas em atividades possibilitam aos sujeitos a apropriação dos pré-construídos sociais, assim como de conhecimentos coletivos e de produções culturais – em outras palavras, o externo que vai constituir o interno transformado, adaptado, internalizado (NASCIMENTO, 2011). A autora postula que entre os objetos externos pré-construídos, os gêneros textuais constituem *artefatos culturais* que precisam ser ensinados para serem apropriados/aprendidos, o que pressupõe intervenções formativas escolares.

Nessa perspectiva, os textos constituem as unidades empíricas de análise, uma vez que, de acordo com Bronckart (2006, p. 139), “os textos são os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem” que configuram gêneros textuais – *instrumento* que implica capacidades e, portanto, a apropriação das operações necessárias para a utilização de um gênero nas interações languageiras.

Bronckart (2003) faz alusão aos gêneros como *gêneros textuais* e, por sua vez, usa o termo *tipo* relacionado a discurso. O autor aponta algumas diferenças quanto à terminologia:

a) as formas e os tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de linguagem; b) os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase; c) as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão tipos de discurso. (BRONCKART, 2003, p. 143)

Com a finalidade de compreender a concepção dos gêneros, do ponto de vista de Bronckart (2003), constatamos que ele se refere a *texto* como uma unidade de produção de

linguagem acabada. Para ser mais precisa, o texto é designado, de acordo com Bronckart (2003, p. 75), como:

[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso.

Assim, como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos, como o artigo de opinião, gênero trabalhado neste artigo, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência⁵ do SAEB⁶.

Com base nisso, é possível perceber que, para Bronckart (2003), a noção de gênero textual está ligada à noção que, do ponto de vista sócio-histórico, pertence às atividades de linguagem em funcionamento nas formações sociais, em que indivíduos produzem textos diversos, que apresentam características relativamente estáveis, toda vez que possuem a necessidade de interagir no contexto social, de transmitir algo em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas. Dessa forma, por exemplo, ninguém produz um anúncio com a finalidade de mostrar suas capacidades linguísticas.

Schneuwly (2004) defende que as ações são mediadas por objetos socialmente elaborados, ampliando, dessa forma, experiências dos nossos antepassados. O instrumento psicológico permite a transformação dos nossos comportamentos, mas para ser mediador, precisa ser apropriado pelos sujeitos que, de acordo com o ISD, ao agir discursivamente, utiliza-se de um instrumento psicológico complexo – instrumento semiótico denominado

⁵ As matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (em seus diversos níveis de complexidade). Para a elaboração das Matrizes de Referência, optou-se pela definição de descritores. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das provas das diferentes disciplinas. As Matrizes de Referência do Saeb orientam o processo de construção das provas e dos itens que as compõem. Elas traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento.

⁶ SAEB é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, um dos mais amplos esforços na coleta e sistematização de dados e análise de informações sobre o ensino fundamental e médio em nosso País. Por meio do Saeb, é realizada uma avaliação em larga escala do desempenho, em diferentes disciplinas, dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. O Saeb também coleta dados que permitem a identificação de fatores associados ao desempenho dos alunos avaliados. O objetivo dessa avaliação é dar subsídios à elaboração de políticas públicas que possam melhorar a qualidade da educação brasileira.

gênero textual. O domínio dos gêneros, por sua vez, permite aos sujeitos produzir e compreender melhor diferentes tipos de textos.

Schneuwly (2004, p. 23) trata a atividade como tripolar quando explicita:

A ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre os indivíduos que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação.

Diante do que foi colocado, podemos entender os gêneros como artefatos sócio-historicamente construídos, dado que não os criamos a cada enunciação, mas, sim, adaptamos estes gêneros que se encontram indexados ao arquitexto⁷. Entretanto para que o gênero venha a se transformar em um mediador eficaz na interação social, é preciso que o sujeito o domine. Machado (2005, p. 251) considera o gênero como “um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

Os gêneros, desta maneira, estão na base da comunicação interpessoal, pressupondo funções psíquicas desenvolvidas. Assim, seu desenvolvimento (SCHNEUWLY, 1995) não pode ser concebido como uma simples interiorização interpsíquica, eles precisam ser introduzidos na sala de aula, por intermédio de um trabalho pedagógico interacionista-social.

Considerando a aptidão como a capacidade resultante de conhecimentos primeiramente adquiridos em interação social, as capacidades de linguagem seriam de três tipos: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A capacidade de ação constitui-se pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Já a capacidade discursiva constitui-se pela habilidade do sujeito em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação. Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva constitui-se pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto.

⁷ Bronckart (2006) associa a noção de organização dos tipos de textos preexistentes ao termo arquitextualidade.

Se, como nos alerta Marcuschi (2008), o gênero textual é um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina sociodiscursiva que regula os atos de comunicação nas práticas sociais, isso implica dizer também que ele é o *instrumento semiótico e psicológico*, no sentido postulado por Vygotsky (1998), que possibilita as interações interpessoais. Segundo Machado e Lousada (2010, p. 625):

[...] quando se fala em “instrumento” como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, ‘dado’ pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. [...] o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento.

Para Schneuwly (2004), a noção de gênero como *instrumento psicológico e motor do desenvolvimento das capacidades de agir pela linguagem do ser humano* o leva a sustentar a tese do gênero como megainstrumento do agir linguageiro: “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28) (destaque nosso). Ao se referir aos *subsistemas semióticos*, que constituem o instrumento/gênero, o autor deixa entrever a importância da consideração desses vários sistemas que constituem uma prática discursiva concretizada no gênero de texto. E se pensamos nas práticas sociais como fenômenos multimodais, o estudo de um gênero textual deve incluir os fenômenos multimodais que o constituem.

Ghuter Kress e Theo van Leeuwen (2001), autores que desenvolveram a teoria da Semiótica Social e que contribuem para dar sustentação à nossa investigação, nos ajudam a avançar na tese do gênero como *megainstrumento do agir linguageiro*. As contribuições dos autores iluminam nosso caminho pelas suas investigações sobre os *subsistemas semióticos* (referidos por Schneuwly) que tem enriquecido as reflexões sobre a comunicação multimodal. As investigações dos autores vão além da importância da consideração do papel semiótico da linguagem verbal nas práticas situadas de uso da língua e direcionam suas pesquisas apontando para as potencialidades do papel semiótico da linguagem não verbal em diferentes gêneros textuais.

Contudo, durante o nosso ato de leitura e compreensão dos textos, não percebemos as informações sendo processadas através dos diferentes *modos*. Isso se explica pelo fato de que

os gêneros textuais, embora multimodais, realizam um único ato comunicativo. Partindo do pressuposto defendido por Marcuschi (2008) e Miller (1994) de que o gênero constitui uma ação social, podemos pressupor com os autores que toda ação social é multimodal. Essa constatação pode ser responsabilizada pelo enfoque didático dos gêneros multimodais frequentemente realizado em nossas salas de aula: a desconsideração das múltiplas linguagens que se combinam na ação social materializada em um gênero textual e a focalização quase exclusiva da linguagem verbal no trabalho de leitura e compreensão.

Sinopse da sequência didática: instrumento de regulação das atividades sobre o objeto de ensino

A tomada de consciência das capacidades, dificuldades e dos obstáculos para o uso do instrumento vão constituir a ZPD na qual o professor vai mobilizar estratégias para dar impulso às aprendizagens e desenvolvimento. A proposta de uma produção inicial tem o propósito de fazer emergir a tomada de consciência sobre as capacidades, dificuldades e obstáculos para a realização da tarefa. A análise e seleção de atividades das oficinas constituiu um momento de reflexão sobre a pertinência de tais atividades ao nível de desenvolvimento dos alunos para a realização da tarefa, proposta como projeto de comunicação. Ao adaptarmos as atividades, referentes a cada oficina da SD, o nosso propósito era mapear os problemas de linguagem, quanto aos diferentes níveis de dificuldade dos alunos, que, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), referem-se a três níveis de operações: capacidade de ação (refere-se à contextualização); capacidade discursiva (estruturação discursiva do texto) e capacidade linguístico-discursiva (seleção de unidades linguísticas para a textualização).

Quadro 1: Sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião da 8ª A (Ensino Fundamental)

OFICINAS	OBJETIVOS	PREVISÃO	O FOCO NAS CAPACIDADES
OFICINA 1: Sensibilização dos alunos quanto à importância do gênero artigo de opinião.	Sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação <i>A presença do bullying na sociedade</i> . E esse problema vai ser resolvido por meio de um texto escrito.	2 aulas	<i>Capacidade de ação</i> : sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação <i>O bullying na sociedade</i> que deverá ser resolvido por meio de um texto escrito. Nessa primeira fase, é importante que os alunos conheçam o projeto e sintam-se motivados para a produção do gênero artigo de opinião.
OFICINA 2: Apresentação do projeto e produção inicial.	Conhecer o projeto e se sentir motivado para a produção do gênero artigo de opinião. Após isso, os alunos deverão produzir um artigo de opinião, antes do ensinamento sobre tal gênero, com a finalidade de diagnosticar o que o produtor não sabe e o que precisa aprender.	2 aulas	<i>Todas as capacidades</i> : produção inicial de um artigo opinativo, em que o objetivo é diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos.
OFICINA 3: Reconhecimento dos gêneros textuais de opinião.	Conseguir identificar os gêneros de opinião e saber diferenciá-los.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : reconhecimento do gênero artigo de opinião.
OFICINA 4: O contexto de produção.	Reconhecer e saber utilizar os elementos do contexto de produção. Mostrar aos alunos que os textos não existem no vazio, mas em um determinado contexto de produção. Assim, eles são escritos por alguém, para alguém, com um determinado objetivo, em determinado tempo e lugar.	4 aulas	<i>Capacidade de ação</i> : conceito e exercícios referentes ao contexto de produção.
OFICINA 5: Como se configura um artigo de opinião.	Reconhecer a presença da multimodalidade de linguagens: diagramação, destaque visual do título, marcação de parágrafos, assinatura, a imagem e a construção do significado total do texto. Verificar os recursos multimodais dispostos de maneiras diferentes nos textos de opinião e em que medida tais elementos mostraram-se decisivos na construção dos sentidos globais desses textos. Conhecer o plano textual de um artigo e identificar o argumento que lhe dá sustentação.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e discursiva</i> : as características do gênero e atividades sobre a infraestrutura geral do texto.
OFICINA 6: A sequência argumentativa.	Reconhecer as fases da sequência argumentativa que predominam nos textos de opinião (premissa, argumento, contra-argumento, conclusão).	2 aulas	<i>Capacidade de ação e discursiva</i> : a importância da argumentação.
OFICINA 7: Vozes enunciativas: vozes sociais, vozes de personagem, voz do autor.	Identificar a ocorrência de vozes enunciativas, mostrando avaliações e opiniões, a respeito de elementos do conteúdo temático.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e discursiva</i> : a sequência argumentativa e as suas fases.
OFICINA 8: Ampliar o conhecimento de mundo sobre o tema.	Buscar informações e ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema inicialmente proposto nas oficinas e produzir um segundo artigo, a fim de promover intervenções na escrita dos alunos.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e linguístico-discursiva</i> : as vozes sociais presentes no artigo de opinião.
OFICINA 9: Mecanismos de conexão.	Identificar as funções dos mecanismos responsáveis pela progressão do conteúdo temático (conexão, coesão nominal anafórica e coesão verbal).	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : retomada de tudo o que foi visto em sala de aula. Elaboração de um roteiro e a produção intermediária.
OFICINA 10: A construção colaborativa de textos de opinião.	Produção de texto intermediário para defender a opinião sobre tema polêmico.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e linguístico-discursiva</i> : a importância dos elementos articuladores no texto. Exercícios sobre os elementos articuladores.
OFICINA 11: Construção da memória das aprendizagens.	Produção colaborativa de cartaz com as constatações sobre o gênero.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : dando opinião no texto do colega.
OFICINA 12: Produção final do artigo de opinião.	Refacção do texto produzido na produção inicial.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : refacção do artigo opinativo: <i>O bullying na sociedade</i> .
OFICINA 13: Regulação das aprendizagens e autoavaliação.	Fazer com que o próprio aluno perceba onde melhorou e no que precisa ainda melhorar.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : autoavaliação. Verificação se houve avanço quanto às capacidades de linguagem.

As primeiras oficinas, de acordo com a sinopse e as capacidades de linguagem presentes nas atividades, referem-se à mobilização e produção inicial do gênero artigo de opinião. A mobilização deu-se por intermédio de textos polêmicos sobre o tema *bullying* e quando instigamos os alunos a exteriorizar o que sabem sobre o gênero. Com isso, temos a produção inicial em que, conforme demonstram os registros na pesquisa, os alunos pouco sabiam ou nada sabiam sobre o gênero em questão. Esta etapa do trabalho foi fundamental, tendo em vista que nos permitiu perceber os pontos fortes e fracos dos aprendizes e planejar/replanejar as atividades na ZPD⁸ dos alunos.

Quanto às oficinas que envolviam as capacidades de ação e discursivas (conceitos e exercícios referentes ao contexto de produção; as características do gênero e atividades sobre a infraestrutura geral dos textos; a importância da argumentação; a sequência argumentativa e suas fases), no momento da aplicação, constatamos que ocorreram ampliação e mobilização dessas capacidades. As atividades sobre o contexto de produção funcionaram como instrumentos para a tomada de consciência das operações pelas quais o enunciador faz agir o instrumento na sua relação com a atividade social, com o suporte, as finalidades da ação, o papel social dos interlocutores, o contexto linguageiro imediato e o intertexto.

Quanto às oficinas que faziam menção aos mecanismos de textualização, conexão, e mecanismos enunciativos, os alunos passaram a tomar um maior cuidado no momento de refazer o texto, tendo em vista a compreensão de que esse último precisa ser tecido de forma articulada para que a coesão do texto contribua no estabelecimento da coerência. Para tornar o texto mais convincente, os alunos foram incentivados a ampliar o conhecimento prévio sobre o tema por intermédio de pesquisa e leitura, recorrendo aos *experts* da questão para que pudessem acionar argumentos de autoridade.

Já nas atividades ligadas à refacção, bem como na autoavaliação (retomada de tudo o que foi visto e elaboração da produção intermediária; dando a opinião no texto do colega; refacção do artigo opinativo; autoavaliação), todas as capacidades foram mobilizadas. Os alunos apontaram os problemas encontrados nas produções deles e nas dos colegas. Todas as capacidades mobilizadas foram mediadas pela lista de controle, o que os deixavam atentos tanto às características dos textos quanto do gênero. No momento das refacções, todos os objetos de ensino foram acionados, começando pelo contexto de produção, em que deveriam

⁸ A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é vista como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Este processo pode acontecer em situações de diálogo, colaboração, trocas de experiências, imitação que, para Vygotsky, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento do aprendiz.

adequar os elementos do contexto: intuito discursivo, destinatário, tratamento do tema, suporte, etc. Foram examinados também quanto às capacidades discursivas: plano textual global, o tipo de discurso predominante e organização da sequência argumentativa. E, por último, levamos em conta as capacidades linguístico-discursivas que materializam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os estudantes também ficaram atentos às estratégias de mobilização de vozes pelo discurso indireto.

Os alunos tiveram ainda a oportunidade de assumir a posição de leitores críticos, no momento de instaurar o diálogo com o autor, por intermédio do texto escrito que deviam ler. Assumiram uma posição avaliativa, ao observar se o texto do colega estava de acordo com a lista de constatações que havíamos estudado e que estava exposta em um cartaz na parede da sala de aula.

Em termos quantitativos, obtivemos os dados apresentados no gráfico a seguir. Sendo que a cor azul remete às atividades trabalhadas em sala; a cor vermelha, à capacidade de ação (CA); a cor amarela, à capacidade discursiva (CD) e a cor verde, à capacidade linguístico-discursiva (CLD).

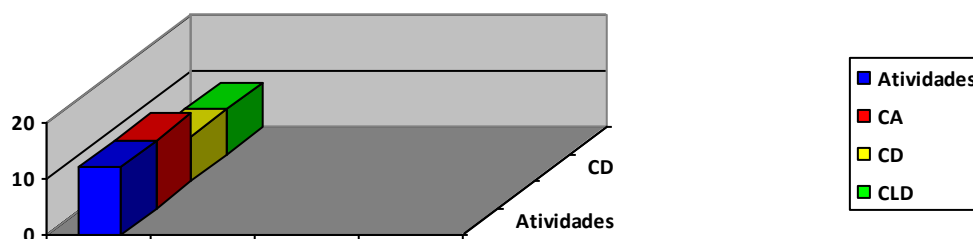


FIGURA 1: Gráfico das capacidades mobilizadas nas atividades de SD do gênero artigo de opinião

O gráfico mostra que das treze atividades realizadas durante a sequência didática do gênero artigo de opinião, foram mobilizadas treze vezes as capacidades de ação (CA), oito vezes as capacidades discursivas (CD) e oito vezes as capacidades linguístico-discursivas (CLD). A maior mobilização quanto à CA ocorreu, provavelmente, por se tratar de um artigo que seria publicado no mural escolar, o que tornava essencial, em toda oficina, mostrar a finalidade das atividades.

Antes de passarmos para a próxima etapa do trabalho, que apresenta dados resultantes das análises das produções dos alunos, é importante destacar a importância da lista de

constatação/controle⁹ como instrumento psicológico para mediar as ações docentes, uma vez que fizemos muito uso delas durante a transposição didática em sala de aula.

O instrumento lista de constatação/controle

Na abordagem clássica/tradicional, o foco da preocupação relacionado à produção escrita dos alunos tem sido as *dimensões transversais* (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010), que dizem respeito aos aspectos ortográficos, acentuação e às prescrições da gramática normativa. Concordamos com os autores quanto à importância dos aspectos formais, considerando que o gênero de texto, em questão, circula na mídia impressa. Contudo, na abordagem comunicativa em que os gêneros textuais são considerados como quadros da atividade social, em que as ações de linguagem se realizam, o objeto real de ensino seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem (MACHADO, 2005).

Nessa perspectiva, e com base no que foi apontado, o nosso propósito é o de ilustrar o trabalho realizado, tomando como ponto de partida uma produção inicial que poderá ser reescrita mais de duas vezes, dependendo da situação. A regulação das aprendizagens realizada no trabalho colaborativo, entre alunos em dupla, faz com que o estudante torne-se ativo ao dominar o instrumento, primeiramente como regulador social na esfera de utilização, e, depois, como meio de influência sobre si mesmo, no percurso que vai do exterior para o intrapsicológico. Além disso, o trabalho intenso realizado pelas duplas exige a discussão dos problemas do texto e a justificativa do ponto de vista de quem aponta os problemas, ao mesmo tempo, que implica a explicação de possíveis formas de refacção. Esse é o momento em que a ZPD dos alunos e as operações psíquicas complexas, fortemente ativadas para a busca de soluções, emergem, momento em que a lista de constatação torna-se crucial para mediar esse processo. Como afirma Nascimento (2011), o professor deixa de carregar os cadernos e textos dos alunos para se tornar verdadeiramente um mediador.

Assim, a reescrita passa a ocupar um papel central no processo. Dolz & Pasquier (1996) esclarecem que, na fase de aprendizagem de um determinado gênero, é fundamental que exista uma distância temporal entre a primeira versão e a última, a fim de que o aluno tenha tempo suficiente para refletir sobre sua própria produção. A lista de constatação permite ao professor implementar na aula o gesto profissional fundador *regulação interna do saber fazer* (NASCIMENTO, 2011; 2012) que atesta a apropriação do objeto de ensino, uma vez que permite aos alunos fazerem a autocrítica de suas produções, comparando o texto inicial com o último texto. Ao fazer uso das listas de constatações, as correções feitas pelos professores nos textos dos estudantes deixam de ser tão

⁹ A literatura da área tem denominado este tipo de lista de constatação, na literatura suíça, de “grille de contrôle”. Nesse sentido, a Lista de Constatação/Controle refere-se às categorias que serão utilizadas, após a aplicação da SD (GONÇALVES, 2007).

subjetivas e, de certa forma, algumas vezes, incompreensíveis. Segundo a autora, a lista de constatação sobre os objetos ensinados constitui um instrumento que propicia a emergência de outro gesto profissional fundador crucial - a *memória dos aprendizagens* (NASCIMENTO, 2011) , o que pressupõe o domínio dos conceitos mobilizados e do vocabulário comum presente no processo de desenvolvimento das tarefas.

A seguir, apresentamos a lista de constatação /controle¹⁰ do gênero artigo de opinião, que foi dividida em questões relativas à capacidade de ação, capacidade discursiva e linguístico-discursiva:

Quadro 2: Lista de constatação/Controle do artigo de opinião

<p><i>Questões referentes à capacidade de ação:</i></p>	<p>a) Conseguiu interagir com o leitor do artigo? b) Está adequado à pessoa a quem você destina e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, jornal da escola, revistas, etc., ou seja, a destinatários múltiplos? c) Seu objetivo de expressar uma opinião com clareza e, dessa forma, convencer o destinatário foi atingido? d) O seu texto está adequado ao suporte? e) Conseguiu mobilizar elementos multimodais para articular sentidos e envolver o leitor?</p>
<p><i>Questões referentes à capacidade discursiva:</i></p>	<p>a) Quanto ao planejamento textual, seu texto pode ser considerado um exemplo de artigo de opinião? b) O seu texto apresenta uma tese fundamentada em argumentos e contra-argumentos? c) Conseguiu mobilizar o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão? d) Os argumentos são coerentes com o tema? Eles são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor? Os seus argumentos estão organizados hierarquicamente, isto é, do mais importante para o menos importante ou vice-versa? De que modo eles foram hierarquizados? e) O artigo apresenta progressão temática, isto é, você se preocupou em apresentar em cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?</p>
<p><i>Questões referentes à capacidade linguístico-discursiva</i></p>	<p>a) Os parágrafos estão bem articulados? b) O texto apresenta organizadores lógicos que guiam o leitor, organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos? c) Há vozes enunciativas gerenciadas pelo autor para expressar avaliações e julgamentos? d) Seu texto apresenta desvios quanto à norma culta: ortografia, concordância ou pontuação?</p>

Antes de iniciarmos as análises, é necessário fazer menção ao contexto de produção, a fim de facilitar a leitura e a posterior análise. Assim, temos:

¹⁰ Esta lista de constatação/controlado sofreu algumas adaptações no momento de analisarmos as produções dos alunos, pois tivemos que levar em conta a realidade da sala de aula.

Quadro 3: O contexto de produção do gênero artigo de opinião

<i>Questão polêmica:</i> O bullying é uma brincadeira ou caracteriza uma atitude a ser combatida na sociedade?
<i>Enunciador:</i> estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental.
<i>Destinatário:</i> professor, alunos e leitores do jornal mural escolar.
<i>Objetivos:</i> expressar a opinião sobre o tema bullying, buscando a adesão dos interlocutores para a tese defendida.
<i>Lugar e tempo da produção:</i> colégio Estadual, aula de LP, 1. ^a e 2. ^a , aulas do turno vespertino.

Após a discussão sobre o contexto de produção, damos início à análise. Para isso, selecionamos um artigo opinativo feito por um aluno sobre o tema *A presença do bullying na sociedade*. Para cada produção, elaboramos três quadros em que analisamos, primeiramente, a produção inicial, em seguida, a produção intermediária e, por último, a produção final.

Dados da Produção do Aluno A

Quadro 4: Produção inicial – Aluno A

<i>Primeira produção: A presença do bullying na sociedade</i>	<i>CRITÉRIOS PARA ANÁLISE: lista de constatações</i>	<i>Capacidades presentes e não presentes</i>
<p><i>Para mim o bullying é apenas uma questão psicológica.</i></p> <p><i>O indivíduo sofre bullying apenas se aceita o ato do agressor, seja verbal, gestual, agressivo entre outros.</i></p> <p><i>Não é que eu não acho que bullying não exista mas são raras exessões que sofrem algum ato de intimidação.</i></p> <p><i>Hoje qualquer ato, seja até uma brincadeira entre aluno é discriminada, a questão é que hoje se generaliza que tudo é bullying e quanto mais se fala desse assunto aparenta ter cada vez mais casos.</i></p> <p><i>Tem se a impressão de que a mídia tenta divulgar esse assunto a fins de lucrar as custas de algumas vítimas.</i></p>	<p>1. Capacidades de ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> * expressa posição explícita acerca de uma questão polêmica de interesse público, sobretudo estudantes; * busca inserir a questão no contexto socio-histórico do debate; * o autor não pode supor que o leitor do jornal mural já esteja a par do debate; pelo contrário, busca inseri-lo no contexto da discussão; <p>2. Capacidade discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> * usa justificativas (os argumentos) que sustentam sua idéia; * incorpora a posição de outras pessoas, concordando, discordando, refutando posições contrárias às suas para provar que são inadequadas e descartá-las; * traz a voz de diferentes pessoas ou instituições, seja para refutá-las, seja para reforçar sua posição; * justifica/argumenta a própria opinião com fatos, dados, exemplos, etc; * a refutação de pontos de vista contrários é importante para mostrar que os argumentos dos opositores já foram considerados e não se sustentaram; * não adota um tom autoritário, sem dialogar com outras posições ou atenuar suas afirmações; * no final, apresenta conclusão retomando a tese que assumiu no decorrer do texto; 	<p>1. Capacidade de ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o autor recorta a polêmica dentro do tema, mas não consegue esclarecer o seu posicionamento sobre a questão polêmica, deixando sem explicação a frase declarativa inicial; <p>2. Capacidade discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) os referentes temáticos de cada parágrafo apresentam-se soltos, sem relação de continuidade, sem constituir uma unidade de sentido em relação ao todo; b) não considera posições contrárias à sua; c) há excesso de autoafirmação com o uso da primeira pessoa, o tom é autoritário, não dá margem à contrapalavra; d) o texto não apresenta conclusão resultante dos argumentos acionados para defender um posicionamento sobre a questão polêmica; <p>3. Capacidade linguístico-discursiva:</p>

	<p>3. <i>Capacidade linguístico-discursiva:</i> *estabelece uma articulação lógica entre as ideias apresentadas anteriormente; * utiliza conectivos e expressões que introduzem argumentos (pois, porque, etc.) conclusões (portanto, logo, etc.) e oposições (entretanto, mas, porém, etc).</p>	<p>a) não aciona mecanismos de conexão referencial entre frases e parágrafos; b) não utiliza operadores argumentativos que introduzem argumentos.</p>
--	--	--

Quadro 5: Produção intermediária do Aluno A, segundo os critérios da lista de constatações

<i>A presença do bullying na sociedade</i>	<i>Capacidades presentes e não presentes</i>
<p><i>Bullying, tá na moda</i> Frequentemente um assunto vem sendo discutido várias e várias vezes na TV, esse assunto é o bullying (é um termo que se refere a todas formas de atividades agressivas, verbais ou físicas). Na minha opinião bullying virou moda, qualquer ato seja o mais inocente, é denominado agressão seja ele qual for. O numero de vezes que esse assunto é discutido é gigantesco comparado ao numero de casos. Um exemplo: em minha sala de aula, no meu colegio eu tenho 25 aulas semanais, no minimo em 6 aulas bullying é citado, e os casos que acontecem em minha sala de aula referidos ao bullying são com uma pessoa de 28. Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos, como o fato do Brasil ser o 4º país que usa drogas injetáveis. Mas eu também lhe deixo a duvida por que tantas pessoas falam no assunto. Será que a mídia não provoca isso? Afinal em um site de busca chamado Google, o numero de resultados referentes a bullying são aproximadamente 40.600.000 resultados. Eu também não quero dizer a você que o bullying não existe, não ele existe e é um problema grave que pode alterar uma vida, exemplos de casos que repercutiram no mundo são de Zangief, o menino não suportou as agressões. Outro caso que parou o mundo foi o do assassino Wellington Menezes que provavelmente por atos de bullying cometidos contra ele, promoveu um ato terrorista. A minha tese central não é defender o bullying, é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.</p>	<p>1. <i>Capacidade de ação:</i> a) insere a questão polêmica no contexto sócio-histórico do debate; b) insere o leitor no contexto da discussão; c) expressa posição explícita acerca da questão; d) envolve o interlocutor na discussão; 2. <i>Capacidade discursiva:</i> a) há uma planificação do conteúdo temático: título, apresentação do assunto, argumento, contra-argumento e conclusão; b) há uma opinião, um posicionamento explícito, enunciado por meio de recursos discursivos adequados, como <i>penso que, na minha opinião;</i> c) também os argumentos por exemplificação aparecem bastante, assim como os por evidência. Mais raros são os de autoridade (que dependem de pesquisa e domínio do tema), por comparação (que também demandam a busca de casos similares) e por princípio (assentados em leis, regras e preceitos gerais); 3. <i>Capacidade linguístico-discursiva:</i> a) recorre a vozes sociais (da mídia televisiva, da instituição escolar, a dos cidadãos, a da mídia impressa e das redes sociais); b) apesar de não ter visto em sala ainda, o aluno faz uso dos organizadores lógico-argumentativos (mas, afinal...); c) problemas quanto à pontuação e acentuação.</p>

A seguir, o quadro que sintetiza as análises da produção final, conforme os critérios apresentados na lista de constatações do quadro 5:

Quadro 6: Produção final – Aluno A, segundo os critérios da lista de constatações

<i>A presença do bullying na sociedade</i>	<i>Capacidades presentes e não presentes</i>
<i>Bullying tá na moda</i>	1. <i>Capacidade de ação:</i>

<p><i>Frequentemente um assunto vem sido discutido várias e várias vezes; esse assunto é o bullying (é um termo que se refere a todas as formas agressivas, verbais ou físicas).</i></p> <p><i>Na minha opinião bullying virou moda, qualquer ato seja o mais inocente, é denominado agressivo seja ele qual for.</i></p> <p><i>O número de vezes que esse assunto é discutido é gigantesco comparado ao número de casos. Um exemplo: em meu colégio eu tenho 25 aulas semanais, no mínimo em 6 aulas bullying é citado, e os casos que acontecem em minha sala de aula referidos ao bullying são com uma pessoa de 28.</i></p> <p><i>Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos, como o fato do Brasil ser o 4º país que usa drogas injetáveis? Mas também lhe deixo a dúvida por que tantas pessoas falam no assunto? Será que a mídia não provoca isso, afinal em um site de busca chamado Google, o número de resultados sobre bullying são aproximadamente 40.600.000 resultados.</i></p> <p><i>Eu também não quero dizer a você que o bullying não existe, não ele existe e é um problema grave que pode alterar uma vida, exemplos de casos que repercutiram no mundo são: O de Zangief o menino que suportou as agressões, outro caso que parou o mundo foi o do assassino Wellington Menezes que provavelmente por atos de bullying cometidos contra ele, promoveu um ato terrorista.</i></p> <p><i>A minha tese central não é defender o bullying é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.</i></p>	<p>a) assim como no segundo artigo, o produtor defende o ponto de vista de maneira clara e objetiva e envia textos a destinatários múltiplos;</p> <p>2. <i>Capacidade discursiva:</i></p> <p>a) há as fases da sequência argumentativa: premissa, argumento, contra-argumento e conclusão;</p> <p>b) o autor se <i>coloca na pele de um outro</i>, o que favorece a alteridade, reforça a convivência com o diferente, além de levá-lo também a reavaliar a própria opinião, para alterá-la, ou reforçá-la;</p> <p>c) recorre a relatos de fatos reais como estratégia argumentativa;</p> <p>d) recorre a várias vozes sociais para dar consistência aos argumentos;</p> <p>e) recorre ao discurso interativo ancorado na situação de produção (você, minha, na minha opinião);</p> <p>3. <i>Capacidade linguístico-discursiva:</i></p> <p>a) faz uso dos organizadores lógico-argumentativos;</p> <p>b) apesar de haver melhora quanto às dimensões transversais, o artigo continua apresentando desvios quanto à pontuação e acentuação;</p> <p>c) utilização de estratégias autorais: a seleção de um termo que surpreende o leitor (virou moda), perguntas retóricas, o uso de uma metáfora para explicar-se, a introdução de aspas em uma palavra para marcar uma ironia, etc.</p>
---	---

Comparando as três produções do aluno A, apresentadas no quadro 5, 6 e 7, observamos uma grande evolução do aluno quanto às capacidades de linguagem, principalmente da primeira produção para segunda. Já o terceiro artigo ficou bem parecido com o segundo, talvez isso tenha ocorrido porque fizemos poucas oficinas após a produção intermediária e porque era para o aluno refazer, de acordo com o que o colega havia sugerido.

A primeira produção serviu para mapearmos as capacidades de linguagem iniciais dos alunos. Nesse sentido, o aluno A, conforme é possível verificar no quadro, apresenta ter pouco domínio do gênero artigo de opinião. Embora apresente uma premissa/ tese, não consegue deixar muito claro qual o seu objetivo com o artigo opinativo inicial, sendo que não interage com o leitor. Tanto na produção intermediária, quanto na final, observamos uma melhora significativa no que se refere às capacidades de linguagem, o que ocorreu pelo fato de trabalharmos em sala várias atividades que tinham como propósito fazer o aluno avançar nessas capacidades. Quanto à capacidade de ação, verificamos que o aluno deixa claro qual o seu objetivo no artigo de opinião: dizer que o assunto bullying virou moda. Da mesma forma, há uma preocupação maior do aluno com leitor, sendo que esse, algumas vezes, no artigo,

chama atenção daquele que lê e solicita a sua atenção “Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos...”.

Comparando os artigos, verificamos que, na produção intermediária e final, há uma maior proficiência do aluno quanto à planificação textual: uso do título, argumento, contra-argumento e conclusão. Quanto à contra-argumentação, o aluno, embora defenda que o bullying está na moda e que tem ocorrido certo exagero no trato deste assunto, ele mais uma vez mostra ter uma preocupação com a opinião do leitor, ou seja, em convencer o leitor, ao contra-argumentar que o bullying existe e que é um problema grave, mas que o problema está no exagero ao tratar este assunto “A minha tese central não é defender o bullying é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.”

Outra questão que chamou a atenção, ao compararmos os três artigos, foi a preocupação do aluno no uso das vozes sociais. No primeiro artigo, o aluno assume mais uma voz englobante *Para mim, Não é que eu não acho*, ao passo que nos dois últimos artigos percebemos uma maior pesquisa e leitura sobre o assunto bullying, já que o aluno, por exemplo, faz menção ao Google e a fatos acontecidos recentemente e que foram muito divulgados pela mídia, o que se trata de um flagrante do evento de letramento propiciado pela sequência didática.

No artigo do aluno, a nosso ver, faltou sanar dificuldades linguísticas, principalmente quanto à acentuação, conteúdo, aliás, que pretendemos trabalhar no próximo bimestre.

Síntese das principais transformações nos artigos opinativos produzidos pelos alunos

A seguir, apresentamos as principais transformações observadas nas produções do aluno. No quadro há uma comparação entre a produção inicial (P1), intermediária (P2) e final (P3) e uma síntese das alterações observadas.

Os itens marcados com **X** referem-se à presença do critério na versão primeira, intermediária e final. Já os itens marcados com – estão ligados à ausência do elemento analisado.

Estudante	O texto pode ser considerado um exemplar do gênero artigo de opinião?			Conseguiu interagir com o leitor do artigo?			Está adequado a destinatários múltiplos?			Mobilizou o esquema argumentativo: premissa/ tese, argumento e conclusão?			Conseguiu refutar teses opostas, isto é, elaborar contra-argumentos?			O artigo apresenta progressão temática?			Conseguiu expressar subjetividade?			Há vozes sociais trazidas para avaliação do agente-produtor?			O texto apresenta organizadores lógicos que guiam o leitor, organizando o discurso?			Existem desvios gramaticais como pontuação, acentuação e ortografia?					
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3			
A	X	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Conforme os dados apresentados, percebemos que, em quase todos os itens, tivemos melhorias substanciais, com um aproveitamento de 100%. Quanto às questões transversais referentes aos aspectos morfosintáticos, à ortografia e pontuação presentes no artigo opinativo, a melhora foi insignificante, o que nos levou a rever a importância do trabalho com tais questões. Como o segundo bimestre era muito curto, tivemos que deixar este trabalho para um segundo momento, certamente também sobre outro gênero de discurso argumentativo, no *ensino em espiral* preconizado por Schneuwly e Dolz (2004).

Conclusões

Começamos a tecer as considerações finais desta pesquisa, recuperando os questionamentos que a motivaram: a atividade docente, embasada na engenharia didática, proposta pelos pesquisadores filiados ao ISD, orientada por um conceito de ensino e aprendizagem, fundamentada em gêneros textuais, constitui uma boa alternativa para provocar aprendizagem e desenvolvimento no professor e nos alunos do ensino fundamental? A construção do modelo didático do gênero constitui um instrumento válido para guiar as ações do professor, com vistas à elaboração de SD? A sequência didática e a lista de controle propiciam atividades adequadas para o desenvolvimento de capacidades para a produção de textos na educação fundamental?

Pelas análises efetuadas, constatamos que a resposta a aqueles questionamentos é afirmativa. A lista de controle/constatação, juntamente com as SDs, constituíram uma ferramenta metodológica essencial para que houvesse avanço nos textos dos alunos e, portanto, a engenharia didática proposta pelos autores de Genebra é validada positivamente no Ensino Fundamental. A validação dessa metodologia, pelos dados oriundos da comparação entre produção inicial, produção intermediária e produção final, ficou demonstrada, por um lado, pela evolução significativa nos artigos opinativos dos alunos.

Entretanto, é necessário mencionarmos que durante a aplicação da sequência didática na escola, encontramos algumas dificuldades. Uma delas refere-se ao tempo. Por mais que tivéssemos *liberdade* para a realização do nosso trabalho, tínhamos que cumprir o calendário e como o segundo bimestre foi mais curto que o anterior, sem contar os feriados e algumas atividades extras realizadas pela escola, não conseguimos dar *feedbacks* aos resultados da regulação com foco na contra-argumentação. Outro desafio refere-se à dificuldade em adaptar o trabalho para uma determinada turma/escola. Algumas vezes, percebemos, principalmente nos bilhetes entregues aos alunos, que a linguagem estava meio acadêmica, o que dificultou a compreensão do que deveria ser feito. Mas, no geral, o trabalho foi muito gratificante, pois conseguimos perceber em pouco tempo evolução nos artigos opinativos dos alunos, comparando a primeira produção com a intermediária e a última.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução : Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRITO, L. P. *Contra o consenso: cultura e escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução : Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

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

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, nº 92, 1993.

_____; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.

LOUSADA, E. G.; MACHADO, A. R. *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"*. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, 2010.

MACHADO, A. R. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. F; BONINI, A; MOTTA ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábolas, 2005.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória/PR: Kaygangue, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (Org.) *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009.

_____. *Práticas de letramento, gêneros e interação social: o saber de professores das séries iniciais*. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo-RS: Casa Leiria, 2010.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino - aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. 2011.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scpione, 2001.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*. 1996.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 1995.

_____. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução : Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução : Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____; BAIN, D. *Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques*. In: Evaluation Formative et didactique d français. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução : J.C. Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução : Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.