



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SHEYSIANE TAYNAN GOMES FLORÊNCIO DA SILVA

**PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
algumas ações propositivas**

Recife

2021

SHEYSIANE TAYNAN GOMES FLORÊNCIO DA SILVA

**PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
algumas ações propositivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Hérica Karina Cavalcanti de Lima

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S586p Silva, Sheysiane Taynan Gomes Florêncio da
Produção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental: algumas
ações propositivas / Sheysiane Taynan Gomes Florêncio da Silva. – Recife,
2021.
129f.: il.

Sob orientação de Hérica Karina Cavalcanti de Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro
de Artes e Comunicação. Programa de Mestrado Profissional em Letras,
2021.

Inclui referências e anexo.

1. Escrita. 2. Argumentação. 3. Gênero. 4. Ensino. 5. TCF.
I. Lima, Hérica Karina Cavalcanti de (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-111)

SHEYSIANE TAYNAN GOMES FLORÊNCIO DA SILVA

**PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
algumas ações propositivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 06/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª Dr^ª Maria Clara Catanho Cavalcanti (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª Dr^ª Jaciara Josefa Gomes (Examinadora Interna)

Universidade de Pernambuco

Prof^ª Dr^ª Valéria Severina Gomes (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela fé que me guia, pela presença que eu posso sentir nos melhores e piores dias, pela perseverança e por tudo que tem feito em minha vida.

Agradeço a mim, Sheysiane, por nunca ter pensando em desistir. Agradeço pela minha resiliência que esteve tão presente nesses anos e por eu ser a minha maior incentivadora e acreditar enormemente nos meus sonhos.

A minha orientadora, Hérica Karina, por todo apoio ofertado, por sempre acreditar e elogiar meu trabalho, por ser uma inspiração constante e por ter tido o prazer de trabalhar diretamente com ela nos últimos dois anos. Obrigada por cada palavra dita com delicadeza, por cada orientação e cada “puxão de orelha” necessário.

Agradeço, principalmente, “as mulheres da minha vida”: a minha avó Lúcia, a minha mãe Shirley e minhas irmãs Jessyca e Lyziane. Primeiramente, a minha vó por tudo que pôde fazer e fez por mim desde a minha chegada ao mundo; a minha mãe, por sempre me apoiar e estar ao meu lado; a Jessyca, por ser um motivo de inspiração, meu suporte e a minha pessoa em qualquer lugar do mundo; a Lica, pela paciência, pela ajuda e por cuidar sempre de mim. Sem vocês eu não seria metade da mulher que sou.

A toda minha família Gomes. Agradeço aos meus tios que não me deixaram perder a referência de pai após a partida do meu; a minha prima Grazi por ser minha irmã de outra barriga e a todos que fazem essa família.

A todos da família Florêncio, em especial a Carina e Gleice, pois elas são minha certeza de que nasci na família certa e estão comigo “pro riso e pro choro”. A Larinha, que é o maior amor que eu pude experienciar como “tia” e que me dá os risos mais leves e doces.

Ao meu pai, *in memoriam*, por ter me dado o seu melhor, por ter feito o seu melhor comigo, por tudo que me ensinou e por todo amor sem medidas que me doou.

A vovó Ana e a Tia Kátia *in memoriam*. Elas nunca sairão da minha memória nem do meu coração.

A Bibi, *in memoriam*, que me ensinou tanto e que vai ser sempre uma saudade.

Aos amigos e amigas feitos no PROFLETRAS. Agradeço pelos lanches compartilhados nas quintas e sextas-feiras, pelos momentos de descontração no meio do caos e por todo o conhecimento partilhado. Obrigada a todos pelo apoio nos momentos de angústia e dificuldade que sempre vinham acompanhados de palavras de fé e esperança.

A Edilene, Regina e Rafael que de “amigos do mestrado” se tornaram amigos para vida; por tudo que compartilhamos presencialmente, pelo whatsapp, por telefone, em viagens

ou em qualquer lugar e circunstâncias que nos fazíamos presentes. Agradeço por ter vocês para compartilhar todos os surtos, medos, inseguranças e desabafos. Agradeço, principalmente, por todas as vitórias comemoradas, pelo incentivo, pelas orações e os pelos braços sempre estendidos para ajudar. Foi muito mais fácil e prazeroso passar por tudo isso com vocês por perto.

Aos amigos e amigas de jornada, que me ouvem, me conhecem e que estiveram comigo até aqui. Em especial a Thalita, por sempre me ajudar a desafogar, pela presença, pelas conversas demoradas, pelas risadas e lágrimas compartilhadas. A Nathaly, por me inspirar como profissional, por tentar se fazer presente mesmo à distância e por compartilharmos tantos sonhos e lutas da profissão desde a faculdade. A Anderson, por ser um amigo de tantos anos e tantos percalços. A Leônidas, que por muitas vezes me viu chorar, mas que sempre esteve ao meu lado, sempre acreditou em mim e sempre fez questão de ressaltar que eu conseguiria.

A Alexandre, meu terapeuta, que foi/é uma figura fundamental no meu processo de crescimento pessoal e profissional nos últimos anos. Obrigada pelas palavras sábias que me conduzem, pela paciência e por me fazer acreditar cada vez mais em mim mesma.

Aos professores do PROFLETRAS que com tanto empenho e dedicação levam esse programa adiante. Agradeço por todo conhecimento que compartilham conosco, por toda palavra de apoio e incentivo, por tanta empatia e por exercerem a profissão com tanto amor e cuidado.

A Jaciara, que esteve presente em todas as minhas bancas, auxiliando-me na construção desse trabalho, pontuando questões sempre pertinentes, com o cuidado de não me parecer algo “pesado”. A Clara, a quem conheço como docente, mas que sempre se mostra uma pessoa tão amiga e humana e que também esteve presente no processo de construção dessa dissertação.

A todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado durante essa “gestação” tão longa, cansativa e dificultosa, ou que simplesmente torceram por mim, o meu muito obrigada!

“Escrever é uma maneira de sangrar” (EVARISTO, 2016).

RESUMO

O ensino da produção textual na escola têm se mostrado um desafio para professores, principalmente para aqueles que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino estadual de Pernambuco, uma vez se deparam com o desafio de preparar seus alunos para a produção de um Trabalho de Conclusão de Ensino Fundamental (TCF). Sabendo, então, da importância de colaborarmos com esse processo de escrita, propomos este estudo qualitativo, de caráter intervencionista, que tem como objetivo contribuir com a produção escrita do gênero TCF, como também cooperar com o desenvolvimento dos recursos argumentativos, considerando estratégias de defesa de tese, argumentação e contra-argumentação, bem como recursos e estratégias argumentativas. Além de ajudá-los a ampliar o olhar crítico, questionador e o posicionamento diante dos temas que seriam pesquisados. Para tanto, fundamentamo-nos em estudiosos como Dolz, Gagnon, Decândio (2010), Bunzen (2006), Silva (2019), Ruiz (2018) e outros para refletirmos sobre concepções de produção escrita, ensino, avaliação e revisão e nos apoiamos nas discussões sobre argumentação propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Koch e Elias (2009, 2018), dentre outros autores. Sobre a concepção interacionista do gênero, apresentamos as contribuições de Bakhtin (2018), Marcuschi (2011, 2010) e outros. Como proposta didática intervencionista, utilizamos uma sequência didática adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Este estudo pretende trazer contribuições metodológicas para o trabalho com o gênero TCF, a respeito do qual as informações ainda são incipientes, e preparar os alunos para produções textuais de caráter formal e/ou argumentativo na escola e fora dela.

Palavras-chave: Escrita; Argumentação; Gênero; Ensino; TCF.

ABSTRACT

The teaching of textual production at school has been defined as a challenge for teachers, especially for those who work in the 9th grade of elementary school in the public school system of Pernambuco, since they are faced with the challenge of preparing their students for the production of an Elementary School Completion Paper (TCF). Knowing, then, the importance of collaborating with this writing process, we propose this qualitative, interventionist study, which aims to contribute to the production of writing in the TCF genre and, at the same time, cooperate with the development of argumentative resources, considering thesis defense, argumentation and counter-argumentation, as well as resources and argumentative ones. In addition to helping them to broaden their critical, questioning look and the positioning of the themes that will be researched. To do so, we rely on scholars such as Dolz, Gagnon, Decândio (2010), Bunzen (2006), Nascimento (2019) and others to reflect on conceptions of written production, teaching, assessment and revision and we support the needs of proposed arguments. by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and Koch and Elias (2009, 2018), among other authors. On the interactionist conception of gender, we present the contributions of Bakhtin (2018), Marcuschi (2011, 2010) and others. As an interventionist didactic proposal, we used a didactic sequence adapted from Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). This study intends to bring methodological contributions to the work with the TCF genre, about which the information is still incipient, and to prepare students for formal and/or argumentative textual productions at school and outside it.

Keywords: Writing; Argumentation; Genre; Teaching; TCF.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática.....	66
Figura 2 - O que é TCF?.....	79
Figura 3 - Primeiros passos.....	81
Figura 4 - Cartaz do filme <i>Contágio</i>	84
Figura 5 - Episódio de <i>Podcast</i> – Coronavírus.....	85
Figura 6 - A Confinada – tirinha de número 29.....	86
Figura 7 - Elementos que constituem a introdução.....	92
Figura 8 - Como fazer um fichamento.....	94
Figura 9 - Como fazer a metodologia.....	95
Figura 10 - Resultados.....	96
Figura 11 - <i>slide</i> Fato x Opinião.....	100
Figura 12 - Jogo: Fato x Opinião.....	101
Figura 13 - As agulhinhas textuais.....	103
Figura 14 - Exemplo de operadores argumentativos no texto.....	104
Figura 15 - Aula sobre operadores argumentativos.....	105
Figura 16 - A Confinada – tirinha número 12.....	106
Figura 17 - O que é argumentação?.....	107
Figura 18 - A argumentação.....	108
Figura 19 - Uso da linguagem formal e informal.....	115
Figura 20 - Diretrizes para elaboração do TCF.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência Didática – Módulo I.....	77
Quadro 2 - Sequência Didática – Módulo II.....	89
Quadro 3 - Sequência Didática – Módulo III.....	98
Quadro 4 - Sequência Didática – Módulo Final.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO COMO INSTRUMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL.....	18
3	ASPECTOS PERTINENTES AO PROCESSO DE ENSINO-APREDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	23
3.1	AS TENDÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM A ESCRITA.....	24
3.2	O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA.....	29
3.3	AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA.....	31
3.4	O EIXO DA ESCRITA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	38
4	A ARGUMENTAÇÃO: ALGUNS PONTOS IMPORTANTES.....	42
4.1	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO ARGUMENTATIVO: DA ANTIGA À NOVA RETÓRICA.....	43
4.2	TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA ARGUMENTAÇÃO.....	46
4.3	O ENSINO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA.....	49
5	OS GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES PERTINENTES.....	57
5.1	A DIMENSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA TEORIA BAKHTINIANA.....	58
5.2	AS ESCOLAS NORTE-AMERICANA E DE GENEVRA E SUAS ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE GÊNERO.....	60
5.3	ENSINANDO GÊNEROS ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	65
6	DA TEORIA À PRÁTICA: MEIOS NECESSÁRIOS À INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	69
6.1	A PESQUISA, O CAMPO E OS SUJEITOS.....	70
6.2	A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO TCF.....	71
6.3	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	72
7	SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA PARA O ENSINO DO GÊNERO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	75

8	DISTRIBUIÇÃO DOS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA.....	77
8.1	MÓDULO I: PRIMEIROS CONTATOS COM O GÊNERO E COM O TEMA DO TRABALHO.....	77
8.2	MÓDULO II: COMPONDO O GÊNERO TCF.....	89
8.3	MÓDULO III: TRABALHANDO A ARGUMENTAÇÃO.....	98
8.4	MÓDULO FINAL: A ENTREGA E PRODUÇÃO FINAL DO TCF.....	109
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	122
	ANEXO A - DIRETRIZES TCF METRONORTE.....	127

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva de ensino de Português através da articulação entre os eixos de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, notamos que ainda persistem dificuldades por parte dos professores em realizarem atividades que contemplem significativamente essa articulação; e por parte dos alunos no que se refere ao aprendizado de vários aspectos da língua. De acordo com Geraldi, “as aulas de português deveriam centrar-se em leitura, produção de textos e análise linguística” (2002, p.59-79 *apud* LIMA, 2021, p. 29) de modo que fosse possível integrar os eixos e trabalhar com base em problemas de natureza gramatical ou textual. No que diz respeito à produção escrita na sala de aula, foco do nosso estudo, vivenciamos ainda uma forte resistência à escrita de textos que circulam na esfera escolar, uma vez que, de modo geral, “os alunos não produzem o texto para interagir, mas para demonstrar o que aprenderam sobre os conteúdos gramaticais estudados” (BARROS, 2012, p. 21).

A produção de textos na escola esteve atrelada, muitas vezes, à ideia da punição ao aluno, que se via obrigado a copiar um texto como castigo a algum comportamento inadequado ou, ainda, à criação de textos sem propósitos comunicativos e sem condições de produção claras sobre temas quase sempre irrelevantes ao seu contexto. Nas palavras de Bunzen (2006, p. 147), “um ensino de produção de textos que acredita na mera assimilação de técnicas e padrões”. Assim, era (é) difícil atrair os estudantes a essa prática, uma vez que o ensino da escrita se mostrava mecanizado e distanciava-se das atividades comunicativas.

Diante desse cenário, os estudos linguísticos atuais sobre de produção textual na escola têm visado à inserção do estudante em práticas significativas que devem ser promovidas através da interação com o texto e das diferentes possibilidades de uso da escrita na relação desta com o mundo, de acordo com o contexto cultural no qual está inserida a comunidade escolar. Ademais, atualmente defende-se que a prática da atividade escrita deve estar vinculada à concepção interacionista que contempla a formação do estudante como leitor e autor crítico e autônomo de sua produção.

Nesse contexto de busca por uma produção escrita significativa na sala de aula, como docentes, passamos a refletir sobre o lugar da escrita nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental (Anos Finais) e, concomitantemente a isso, deparamo-nos com a proposta de um trabalho científico para a conclusão desse nível de ensino nas escolas das redes estaduais de Pernambuco, fato que merece também reflexão.

O Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF) foi implantado na rede estadual de ensino de Pernambuco no ano de 2016 com a proposta de incentivar os alunos, ainda no ensino fundamental (anos finais), à iniciação na pesquisa científica e ao desenvolvimento de habilidades que contribuam para a construção de conhecimento significativo. O TCF sugere uma abordagem investigativa sobre determinado tema escolhido pelos próprios alunos, em grupos de até seis pessoas, bem como uma intervenção escolar que culminará numa apresentação formal ou em uma apresentação a ser aplicado na escola (criação de aplicativo, apresentação de peça teatral, exibição de vídeo etc.). Os alunos – sob a orientação de um professor – devem pesquisar sobre um tema interdisciplinar, buscar fundamentação teórica e produzir um trabalho científico com temática, metodologia, resultados, cronograma e produto.

No que diz respeito ao estado da arte sobre as pesquisas e trabalhos em torno deste gênero, realizamos buscas referentes ao ensino do gênero TCF, bem como sobre práticas de ensino da escrita em trabalhos de conclusão de um modo geral. Atentamos para os trabalhos desenvolvidos, principalmente, nos anos de ensino fundamental, buscando, desta forma, aproximarmo-nos da pesquisa a qual pretendemos realizar. Após a pesquisa realizada nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação do estado de Pernambuco (PROFLETRAS/UFPE, PPGL/UFPE, PPGEdU/UFPE, PPGCL/PE), verificamos a ausência de pesquisas acadêmicas relacionadas ao gênero TCF. Diante da escassez de trabalhos e estudos sobre esse gênero nesses Programas de Pós-graduação, procuramos por informações disponíveis em outros espaços, devido à introdução deste gênero nas escolas da rede pública do estado, e encontramos um artigo científico publicado no V Congresso Nacional de Educação, sob o título de “Iniciação à Pesquisa Científica: Os Desafios Enfrentados pelos Estudantes para a Construção do Trabalho De Conclusão Do Fundamental” (2018); além dos dados disponíveis no site da Secretaria da Educação (educação.pe.gov/portal), onde anuncia-se que Estudantes do 9º ano da Rede Estadual farão pesquisa para concluir o Ensino Fundamental. Acreditamos que tal carência de estudos deva-se ao fato de este ser um gênero de inserção recente no Ensino Fundamental e sua introdução nas escolas estaduais datar do ano de 2016. Essa ausência de informações e orientações acarreta bastante dificuldade aos professores que precisam orientar a sua produção e nos motivou a realizar este estudo.

A preocupação geral dos professores de português da rede estadual em relação à produção do TCF reside no fato de, além de não haver maiores estudos sobre esse gênero e sua produção, os alunos apresentarem bastante dificuldade no uso da escrita formal e, principalmente, da escrita argumentativa. Na maioria das vezes, eles tinham tido pouco

contato com textos do tipo argumentativo durante as aulas e ainda produziam poucos textos na escola. Em nossas aulas, percebemos, através das atividades de produção textual propostas, que os alunos apresentavam dificuldades para reconhecer características de gêneros textuais diversos, bem como de elaboração de textos de natureza argumentativa, delimitando-se à produção de textos narrativos. Nesse contexto, nossa questão de pesquisa volta-se ao impasse de como proceder de modo a contribuir com docentes e discentes na elaboração do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental, bem como encontrar estratégias que auxiliem na argumentação da escrita do texto. Para essa questão, nossa hipótese é a de que o fato de o gênero não ser comumente produzido pelos alunos contribua para as dificuldades de sua elaboração. Além disso, a apropriação sobre o uso de recursos argumentativos em um gênero formal ainda apresenta lacunas que perpassam as produções escritas no ensino fundamental.

Por concordarmos com Schneuwly e Dolz (2004, p. 80), que defendem que “toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos da aprendizagem”, pontuamos como objetivo geral contribuir com a elaboração do TCF e, ao mesmo tempo, cooperar com o desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos no 9º ano do ensino fundamental, bem como ajudá-los a ampliar o olhar crítico, questionador e o posicionamento diante dos temas que seriam pesquisados. Outrossim, traçamos como objetivos específicos auxiliar na apropriação sobre o gênero TCF e, conseqüentemente, na elaboração; bem como propor e analisar atividades que favoreçam a construção da argumentação, considerando estratégias de defesa de tese, argumentação e contra-argumentação, bem como recursos e estratégias argumentativas.

Para isso, apoiamo-nos em estudos desenvolvidos por Koch e Elias sobre o ensino da escrita e da produção argumentativa. Neste âmbito, utilizamos também as concepções de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Leal e Moraes (2015), Antunes (2006, 2009, 2010, 2014), Lima (2021), Silva (2019), Bunzen (2006) e Passareli (2012), que discorrem sobre a produção escrita nas escolas. No que diz respeito ao trabalho com os gêneros, realizamos a leitura de Bakhtin (2018), Marcuschi (2008, 2010, 2011) e Schneuwly e Dolz (1999, 2004), nas quais debruçamo-nos sobre concepções e práticas de ensino dos gêneros escritos na escola. Esses últimos, além de Noverraz (2004), também nortearam a metodologia aplicada, com base na proposta da sequência didática que produziram. Ademais, fundamentamo-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como principal documento orientador devido a sua abrangência em âmbito nacional, bem como a sua atualização, no que diz respeito ao currículo e as políticas educacionais.

Com o objetivo de estabelecer uma organização para apresentar a pesquisa, nosso trabalho está estruturado em quatro seções. Para tanto, na primeira seção, daremos início à pesquisa teórica, trazendo a concepção de língua, texto e gênero textual que utilizaremos como escopo do trabalho, considerando, essencialmente, a ideia de língua “como atividade, como ação, como instância em que se dá a interação entre sujeitos, que são pessoas com uma história de vida singular, e que, ao interagirem, concordam em atuar no espaço social, aceitam trocar experiências e compartilhar vivências por meio da linguagem” (LIMA, 2021, p. 12). Essa abordagem inicial visa esclarecer conceitos que serão revisitados ao longo do trabalho, partindo do pressuposto da teoria sociocomunicativa.

Outrossim, na segunda seção, abordaremos questões relativas ao ensino da produção textual na escola, levando em consideração os aspectos do processo de ensino, da avaliação, da revisão e da reescrita. Além destes, ainda no mesmo capítulo, será feita uma breve análise sobre o ensino da escrita sob a perspectiva da BNCC, visando compreender o campo de atuação que se insere o trabalho com o gênero realizado aqui e as propostas partilhadas a partir das orientações da base.

Na seção seguinte, desenvolveremos algumas reflexões sobre o percurso argumentativo que foi idealizado desde a Retórica de Aristóteles até as teorias contemporâneas, que ganharam novas apreciações a partir de vertentes da linguística. Uma vez que o uso e a apropriação de estratégias argumentativas compõem um dos objetivos desta pesquisa, a abordagem desenvolvida nesta seção mostra-se fundamental para compreender como esse processo é dado no âmbito escolar, uma vez que “pensar em educação, mais precisamente no espaço escolar, é admitir a existência constante de uma multiplicidade de opiniões, da presença de conflito e também de divergências” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018, p. 198).

Na última seção de fundamentação teórica, trataremos sobre a dimensão dos gêneros textuais a partir dos estudos desenvolvidos por Bakhtin, além das abordagens da escola norte-americana e da escola genebrina. Sobre estas, buscaremos evidenciar, essencialmente, as contribuições para o ensino de língua materna a partir da inserção do gênero, ou seja, “a inclusão de práticas que envolvam a adoção dos gêneros na elaboração e no desenvolvimento de atividades na sala de aula” (BARROS, 2012, p. 22).

Por fim, será apresentada a metodologia escolhida para a intervenção nesta pesquisa. Cabe ressaltar aqui que, apesar da proposta interventiva, este trabalho não pôde obter resultados, pois não foi possível vivenciar as etapas de atividades práticas, conforme orientação da CAPES, devido ao período de quarentena, instaurado por causa da pandemia de COVID-19. Desta forma, as atividades foram colocadas como proposta de aplicação pelos

docentes das escolas da rede estadual que precisam orientar a elaboração, junto aos estudantes, do gênero TCF. Assim, através da adaptação da sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentaremos, de forma detalhada, as etapas das atividades que visam auxiliar na construção do TCF, numa seção específica voltada à distribuição das atividades da sequência didática. Após todas as etapas da proposta da intervenção didática, buscamos dispor de metodologias que auxiliem o professor na hora de didatizar o gênero em sala de aula, facilitando no processo de ensino-aprendizagem e de orientação docente. Além disso, buscamos, conseqüentemente, oferecer instrumentos que possibilitem ao aluno uma melhor apropriação sobre o gênero e da escrita argumentativa.

Ao final do trabalho realizado com este gênero, pretendemos que o processo de produção escrita seja ressignificado para os estudantes que completam esse ciclo. Objetivamos contribuir para a construção da autonomia dos alunos como sujeitos no processo da pesquisa científica, assim como para o desenvolvimento de produções escritas com características essencialmente autorais, nas quais seja possível reconhecer a voz desses sujeitos conscientes do seu papel social, questionadores do contexto em que estão inseridos e capazes de movimentos que gerem a mudança no seu cotidiano.

2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO COMO INSTRUMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL

Todo ensino de língua materna está atrelado a uma concepção de linguagem. Como destaca Antunes (2014, p. 16), “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos”. Geraldi (1984), na obra intitulada *O texto na sala de aula*, postula três concepções de linguagem que nortearam e norteiam as práticas pedagógicas e metodológicas de ensino: de linguagem como expressão de pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a ideia da linguagem como forma de interação.

Em síntese, podemos dizer que a noção de linguagem como expressão de pensamento concebe a língua como “um sistema pronto, acabado, cuja existência prescinde dos relacionamentos sociais e cujo ensino aprendizagem se faz pela descrição das regras desse sistema” (LIMA, 2021, p. 12). Tal concepção se relaciona ao ensino prescritivo da gramática tradicional e das normas aplicadas a esta. No que diz respeito à linguagem como instrumento de comunicação, de acordo com Geraldi (2011, p. 41), “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”. Assim, cabe ao professor a tarefa de instrumentalizar o aluno para o uso do código. Já na concepção de língua como interação social – perspectiva adotada em trabalhos que utilizam como ponto de partida a Linguística Textual – a língua é percebida através da dimensão interativa, na ação entre dois sujeitos. Antunes (2014, p. 18, *grifo do autor*) ressalta que “a interação, além de ser uma *ação conjunta*, é uma *ação recíproca*, no sentido que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”.

Desta forma, as práticas pedagógicas, os objetivos presentes no planejamento escolar, as atividades elaboradas, bem como as reflexões que são levadas à sala de aula estão envolvidas numa postura educacional e política, conforme explicita Antunes (2009, p. 36), ao afirmar que “a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas”. Corroborando com a ideia de Marcuschi de que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (2008, p. 61), assumiremos aqui a concepção de língua que traz em si a ideia de interação social, de funcionalidade e da língua concretizada em ações e atuações comunicativas. Assim, compreendemos que a linguagem permite exercer a prática social por meio do discurso falado ou escrito.

Nessa concepção, a língua deixa de ser um conjunto de signos, de regras ou apenas um código, à maneira que ocorria na concepção anterior de linguagem como instrumento de comunicação. A partir de então, passa-se a adotar a perspectiva de língua como fenômeno social que se relaciona com a cultura de seus usuários, assumindo um caráter político, histórico e sociocultural.

Dessa forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação. (ANTUNES, IRANDÉ, 2009, p. 21)

Tal afirmação confirma que a fundamentação da língua como uma atividade de interação comunicativa vai além dos usos prescritos na sala de aula e correlaciona-se com toda uma postura pedagógica que vai ao encontro das escolhas e das práticas assumidas pelo professor.

As mudanças observadas em relação à concepção de linguagem como forma de interação social trouxeram inovações no que diz respeito ao fenômeno da textualidade. De acordo com Antunes (2009, p. 50), entende-se por textualidade a capacidade que um conjunto de palavras apresenta de funcionar comunicativamente. Outrossim, ainda de acordo com a autora, “todo texto é expressão de uma atividade social” (2010, p. 31). Diante de tal afirmação, podemos compreender que, como interlocutores, sempre falamos ou escrevemos através de textos, com finalidades específicas e para outro interlocutor; por isso, a relevância da textualidade no modo de funcionamento da língua.

A partir da adoção da perspectiva dialógica da linguagem, é possível afirmar que a língua acontece através das situações concretas de interação e não por meio de palavras e frases soltas, uma vez que, é “por meio de textos (e não de palavras, de frases soltas, de orações) que expressamos o que queremos expressar, quando, de fato, realizamos nossas atividades de linguagem, sejam essas atividades orais ou escritas” (LIMA, 2021, p.13). Desta maneira, compreende-se que, através do texto, é possível propor ações e reflexões que revelem a dimensão no que diz respeito ao uso e funcionamento da língua.

Nessa perspectiva, toma-se como ponto de partida o texto e os seus múltiplos desdobramentos, tendo em vista que “as palavras e as frases passaram a ganhar pleno sentido na medida em que são vistas como partes de textos, como componentes de discurso, pelos quais as pessoas dizem, agem, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e agora de

sua existência”. (ANTUNES, 2009, p. 51). Segundo Marcuschi (2008, p. 72), pode-se definir um texto por um “tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato socio-histórico”. De acordo com tal definição, podemos compreender o texto não só pelo seu aspecto organizacional interno, mas também sob o ponto de vista enunciativo. A noção de texto é ampliada considerando as situações de comunicação e de interlocução, visto que através dele “é possível identificar as representações sociocognitivas que os indivíduos manejam em sua constituição e entender como se dá o funcionamento da língua” (SILVA, 2019, p. 29).

A dimensão da textualidade e a concepção de língua ampliaram os objetos de estudo da linguística e as relações dialógicas estabelecidas entre o sujeito e o texto. Partindo da premissa de que não se podem entender os fenômenos linguísticos apenas por meio de frases isoladas, linguistas da segunda metade do século XX dedicaram-se à compreensão de unidades de sentido orais e escritas, dando início, assim, à chamada Linguística Textual (LT). A LT forneceu a base teórica para as mudanças no ensino da língua materna; além disso, ocupou-se do estudo dos sentidos do texto, os quais se relacionam às situações de produção e ao contexto socio-histórico que ocupa o falante. Grosso modo, pode-se entender a Linguística Textual como o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Vale salientar que a partir dos estudos desenvolvidos pela LT, passou-se a considerar também a relevância dos textos orais, ampliando a compreensão do funcionamento discursivo da língua e ratificando que esta não acontece apenas por meio da produção escrita. Essa consciência foi fundamental para reduzir as relações dicotômicas entre fala e escrita que eram defendidas em muitos manuais de ensino da época. Ainda no que diz respeito a essa teoria, cabe ressaltar que o escopo da Linguística Textual não abandona os aspectos estritamente linguísticos, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica; contudo, ela abrange essencialmente os aspectos comunicativos do texto.

Analogamente à concepção de língua e texto como forma de interação social, situam-se os gêneros textuais, os quais também consideram os aspectos sociais e culturais da comunidade linguística na qual se desenvolvem. Além disso, o debate sobre a definição e a categorização dos gêneros é tão antiga quanto às discussões sobre a linguagem, visto que suas características convergem e adaptam-se.

Os gêneros caracterizam-se como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MASCUSCHI, 2010, p. 19). Partimos, então, da proposição de que os gêneros não são formas fixas e imutáveis, uma vez que surgem a partir da necessidade de produção sócio-cultural em determinada situação comunicativa, levando em consideração os elementos que os constituem, tais como: a finalidade comunicativa, o interlocutor, a forma de vinculação e, essencialmente, as demandas sociais as quais está associado. Assim, podemos confirmar que “os gêneros textuais estão estreitamente vinculados às esferas de atividades sociais, principalmente às situações de comunicação” (SILVA, 2019, p. 31).

Desta maneira, podemos relacionar os gêneros à dimensão textual. Primeiramente, porque todo gênero se realiza em textos (seja ele oral ou escrito), apresentados através de usos coletivos mais ou menos institucionalizados. Além disso, todo gênero pressupõe uma atuação sociodiscursiva, pautado em consonância com “as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2011, p. 19). Antunes (2009, p. 54), conclui que “o conceito de ‘gêneros textuais’, portanto, retoma – ampliando-o, no entanto – um pressuposto básico da textualidade: o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social”.

Portanto, fica evidente a concepção de que os gêneros textuais sempre estão atrelados aos fenômenos históricos e às situações sociais e culturais. Desta forma, ainda que revelando caráter relativamente estável, os gêneros multiplicam-se de acordo com as mudanças e com a necessidade de se integrar funcionalmente ao contexto da sociedade.

Dito isto, este trabalho se compromete com as teorias de ensino e prática de produção que corroboram com as concepções sobre a linguagem, o texto e os gêneros textuais. A partir delas, abordaremos possibilidades de ensino do gênero TCF – escolhido como foco dessa pesquisa – bem como do trabalho de produção e do uso dos recursos argumentativos, visando auxiliar o aluno no processo de aprendizagem e na dinâmica do funcionamento da língua.

Cabe ressaltar que optamos por fazer aqui uma breve análise da concepção de gênero a qual adotamos para este trabalho, ainda assim, discutiremos, com mais aprofundamento, mais adiante, a dimensão dos gêneros textuais e as escolas teóricas que exercem influência sobre este trabalho.

Para iniciar as discussões teóricas pertinentes para a elaboração do TCF, apresentaremos, a partir da próxima seção, os aspectos pertinentes ao ensino da produção escrita. Nela, serão abordadas considerações a partir da concepção de escrita, do trabalho que deve ser realizado na escola em torno dela, das contribuições provenientes da revisão e reescrita no processo de construção do texto e das discussões propostas pela BNCC para o trabalho com a escrita no ensino fundamental.

3 ASPECTOS PERTINENTES AO PROCESSO DE ENSINO-APREDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

O processo de apreensão da escrita não acontece de maneira natural ou apenas devido a influências externas ao contexto do sujeito, uma vez que “aprender a produzir textos escritos implica sempre aprender a agir linguisticamente em situações novas” (SCHNEUWLY, 1988, p. 50 *apud* BARROS, 2012, p. 194). Assim, para aprender a escrever, o estudante passa por etapas que viabilizam gradualmente o contato com os textos escritos; primeiramente através da leitura e oralidade e, conseqüentemente, por meio de práticas de produção em contextos diversos dentro ou fora da escola.

A produção de textos na escola relaciona-se diretamente à postura que o professor assume no que diz respeito às concepções de língua e de texto – como dito anteriormente –, pois as práticas utilizadas estarão sempre em consonância com as teorias de ensino reconhecidas pelo docente.

Neste trabalho, fundamentamo-nos na concepção de língua como prática social e de interação entre indivíduos, como já dito, bem como na noção de texto tal qual expressão de uma atividade social. Conforme frisou Antunes (2010, p. 31), o texto, “além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. Estes dois conceitos devem ser aprofundados mais adiante, no entanto, cabe ressaltar aqui a importância de tais escolhas na prática docente, pois:

Todas as escolhas que o professor faz, seja na fase em que está planejando suas atividades, seja na fase em que as está executando ou na fase em que ele, retrospectivamente, faz uma avaliação das tarefas desempenhadas, fundamentam-se e explicam-se pela filiação do professor a uma perspectiva teórica, ainda que essa filiação não tenha sido feita de maneira muito consciente e deliberada. (LIMA, 2021, p. 12)

Desse modo, podemos afirmar que toda prática de ensino da língua também está associada a uma escolha política que envolve ideologias e construções sociais, ainda que estas escolhas não sejam totalmente conscientes, uma vez, no que diz respeito às concepções tradicionais, por exemplo, estão arraigadas nas práticas apreendidas e repassadas de ensino do docente.

Para além desse debate, cabe ressaltar também que, muitas vezes, professores de língua portuguesa não se sentem preparados para trabalhar nestas perspectivas devido ao apego às teorias tradicionais, à insegurança em realizar novas práticas e até mesmo aos equívocos que

ocorrem em cursos e formações profissionais. Entretanto, “não podemos abrir mão do princípio de que nossas concepções acerca da linguagem e de seus componentes são o fundamento de tudo que rege o trabalho pedagógico, pois, para perceber os fatos precisamos de teoria” (ANTUNES, 2014, p. 16).

Baseados em tal afirmação, acreditamos na importância de se conhecer e compreender as contribuições teóricas e o desenvolvimento sobre a perspectiva do ensino da produção escrita, de modo que tais teorias possam culminar numa prática significativa em sala de aula. É o que veremos a seguir ao discorrer sobre as tendências e contribuições do trabalho com a escrita, bem como do ensino da produção escrita na escola; além da abordagem da avaliação revisão e reescrita na escola. Corroborando com tais ideias, abordaremos a perspectiva da BNCC sobre o ensino e a produção de textos nos anos finais do ensino fundamental.

3.1 AS TENDÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM A ESCRITA

As discussões sobre o trabalho com a escrita na escola foram modificando-se ao longo do tempo, bem como as implicações que estas geravam para o ensino da língua portuguesa à época. Assim, apresentaram-se de três formas diferentes de concepção de escrita: como produto, como processo e como processo que leva a um produto, conforme expõe Oliveira (2010).

Durante a década de 1960, por exemplo, a escrita era conceituada como um produto. Nesta concepção, a forma e a estrutura predominavam sobre o conteúdo. O aluno precisaria alcançar os objetivos textuais propostos pelo professor de maneira prática e sem muito planejamento, seguindo os padrões exigidos pelo texto. Conforme ressalta Oliveira (2010, p. 120) “o professor acaba enfocando a forma, a estrutura, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo do texto a ser escrito pelos alunos”. Durante a década de 1970, notavelmente percebeu-se o aumento do “interesse por estudos mais aprofundados sobre questões do texto – suas funções sociais, seu aparato formal, suas formas de composição e os aspectos envolvidos na sua produção e na sua recepção” (LIMA, 2021, p.21). Tal postura relaciona-se com a consolidação da virada pragmática. A concepção de texto como processo alterou a maneira de o aluno se relacionar com o texto durante sua produção, corroborando com o ideal de escrita que se realiza por meio de etapas. Após questionamentos e reflexões diante da dicotomia entre produto e processo, assumiu-se a perspectiva da escrita como um processo que leva a um produto, admitindo-se a importância do planejamento nas etapas de produção a fim de ter como resultado o texto bem acabado e congruente. Mais adiante,

veremos que, durante essa fase, a nomenclatura dada ao texto também foi modificada, e a palavra “produção textual” passou a substituir “redação”. Vale salientar que, embora apontemos aqui momentos históricos de predominância desses diferentes modos de conceber a escrita, sabemos que eles ainda convivem em muitas situações de sala de aula na atualidade. Portanto, destacamos a concepção que fundamenta este trabalho: a de escrita como processo que leva a um produto.

Antunes ressalta a importância da escrita como um “processo que leva ao produto” ao pontuar que ela não pode ser improvisada e que requer preparação, visto que não surge “do nada” apenas no momento no qual começamos a escrever. Assim, todas as informações que vamos coletando, todo o conhecimento de que dispomos e buscamos, todas as fontes acessadas fazem parte do processo de preparação da escrita. Desta forma, a autora confirma que:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza o repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa a escrever. (2006, p. 168)

Escrever um texto é ainda uma atividade que supõe habilidades linguísticas, sobre o conteúdo que será abordado e sobre as convenções sociais do que pode ou não ser dito. Portanto, exige que o autor possua informações suficientes acerca do seu objeto de escrita e que passe por um processo de reflexão sobre suas escolhas. Nesse sentido, a escolha lexical do texto também é imprescindível para refletir a imagem do autor e compreender suas referências culturais e sociais; por tudo isso que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16) afirmam que “produzir textos é construir uma imagem de si”.

Os aspectos afetivos, sociais e cognitivos também devem ser considerados no processo de criação da escrita. Para uma criança em processo de aprendizado da escrita, por exemplo, a interação com o texto ocorre de maneira mais fluída quando os hábitos familiares estão atrelados a hábitos cotidianos de uso da língua. De acordo com a BNCC (2018, p. 58), por exemplo, “as experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas”. Tal interação também sobressai de acordo com as propostas desenvolvidas pelo professor ao incitar a criação do texto de maneira criativa. É essencialmente nos primeiros

anos de vida e nos primeiros contatos com o texto que a afetividade se apresenta de forma significativa para o aprendiz. Em relação ao aspecto afetivo, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 21) defendem que “um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela”.

Do ponto de vista social, escrever um texto é estabelecer interação entre as pessoas. A escrita sempre apresenta um interlocutor – mesmo quando o autor escreve para si mesmo – e sempre tem uma finalidade. Desse modo, Geraldi (1997, p. 115, *grifo do autor*) ressalta que “na escrita de um texto, é necessário que se tenha não somente *o que* escrever, mas também *para que* e *para quem* escrever”. Com o mesmo pressuposto, o autor revela uma das dificuldades da escrita de textos na escola, uma vez que o aluno, muitas vezes, mediante o processo de escrita, não é capaz de identificar um interlocutor no seu texto além do seu próprio professor de língua portuguesa. Do mesmo modo, Antunes (2006, p. 168) ressalta que “os textos que escrevemos, na sua grande generalidade, são textos que circularão socialmente, que terão outros leitores e cumprem, assim, determinada função social”. Daí a relevância do contexto de produção para compreender as relações que se estabelecem no texto.

De acordo com Bronckart (2003, p. 93 *apud* SILVA e LEAL, 2021, p. 122), o contexto de produção diz respeito “ao conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Portanto, é de suma importância que seja de conhecimento do aluno/produtor informações sobre o destinatário, propósito comunicativo além das representações do local de circulação do texto, que visem garantir melhores condições de produção textual na escola. A produção de textos em situações de interação comunicativa deve estabelecer representações adequadas da situação de elaboração. Mostrase, assim, relevante que o estudante tenha uma base de orientação sobre as decisões que devem ser tomadas para construir um texto, pois “os autores constroem representações da situação comunicativa e, com base nessas representações, toma as decisões relativas ao texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo” (SILVA e LEAL, 2021, p. 124).

Além do contexto de produção, é necessário salientar também o contexto escolar no qual a produção de textos é dada através de finalidades bem específicas. Leal e Morais (2015, p. 190) explicam que “as crianças e os professores sabem que, naquela esfera social, produz-se textos para aprender a produzir”. Assim, observamos que, mesmo escrevendo textos diversos fora da escola, quando em situações dentro do espaço escolar, os alunos demonstram dificuldades e insegurança. Desta forma, “parece-nos necessário que, nessa instituição, os

alunos escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade, já que isso, certamente, dará mais sentido às atividades escolares de escrita de textos” (SILVA e MELO, 2007, p. 33).

Portanto, é necessário observar o “contexto de produção” no intuito de compreender as relações que se estabelecem no texto, bem como as implicações que exercem influência na sua organização, tendo em vista que “cada texto é singular, pois está em relação de interdependência com o contexto de produção” (LEAL e MORAIS, 2015, p. 169). Adotando o modelo teórico do interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (1999) designa, no que se insere como contexto de produção, os parâmetros físicos e sociosubjetivos que servem para analisar a produção textual. Diante de tais parâmetros, cabe destacar:

- **O enunciador:** aquele que produz de forma oral ou escrita o texto, assumindo importante papel social. No caso da situação de produção de texto e do gênero com o qual estamos trabalhando, o enunciador será composto por alunos do 9º ano do ensino fundamental em desenvolvimento de suas habilidades de escrita.
- **O objetivo comunicativo a atingir:** diz respeito ao efeito (ou efeitos) que se objetiva produzir no destinatário. O Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental, por exemplo, visa servir à defesa de um tema significativo dentro da comunidade escolar a partir de pesquisas feitas por estudantes do ensino fundamental.
- **O destinatário:** refere-se a quem se dirige o texto e às características particulares que o enunciador precisa desenvolver para atingir seu leitor. No TCF, os estudantes produzem o gênero para apresentá-lo à comunidade escolar, bem como à gerência regional. O destinatário – que também são os avaliadores – possui conhecimento prévio sobre o tema e maior grau de instrução, por isso é importante que os estudantes demonstrem domínio do tema e se utilizem do uso formal da linguagem escrita e oral.
- **O lugar social:** este ponto diz respeito às características do lugar de circulação do texto produzido. Vale salientar que o TCF é realizado em escolas estaduais por alunos que estão em fase de conclusão de ciclo do ensino fundamental.

Em relação aos aspectos cognitivos, entendemos que a escrita é um processo complexo, visto que demanda diversas escolhas do campo lexical, sintático e semântico e ainda escolhas

cognitivas relativas ao que se quer dizer e à adequação que deve ser realizada diante das possibilidades de cada gênero. Ao produzir um texto é necessário gerar, selecionar e organizar ideias; esboçar uma primeira versão; revisar para, por fim, editar em uma versão final.

Estas questões que circundam o processo de escrita geram, por vezes, inseguranças e equívocos nos alunos que estão em processo de aprendizado, principalmente quando precisam produzir um gênero novo, com cujo grau de formalidade não estão acostumados. Isto acontece comumente, pois “ao tentar dar conta da escrita de um texto, concentrando-se mais na elaboração e seleção de ideias, o aluno pode ‘descuidar’ de outros aspectos, como a ortografia e a pontuação” (SILVA e MELO, 2007, p. 38). Outro ponto recorrente no processo de elaboração do texto são as marcas de oralidade que perpassam os textos dos estudantes, uma vez que, a depender no nível escolar, as diferenças entre fala e escrita ainda não estão claramente consolidadas.

Uma contribuição indispensável para o processo de produção textual dos alunos é o conhecimento sobre os elementos de textualidade, pois eles articulam-se ao processo de escrita, facilitando as escolhas que devem ser feitas no momento de criação. Assim, a coerência e coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade são elementos que servem à necessidade de organizar ideias e conteúdos, bem como à progressão da escrita.

Diante dessas questões, reafirmamos a importância de conhecer os processos que fazem parte do ensino e aprendizagem da produção escrita. Não podemos esquecer que essa produção apresenta dificuldades a serem superadas, as quais exigem planejamento por parte do professor, por um lado, e interesse e motivação dos estudantes. Apesar da complexidade que justifica o caráter longo e árduo da aprendizagem, desenvolver o “saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz” e, assim, “ao ultrapassá-los, pouco a pouco, o aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 31). Portanto, a aprendizagem da escrita é um processo que vai sendo construído a partir das práticas e contribuições docente na relação com o aluno e que depende de fatores diversos que ocorrem dentro da escola e fora dela.

3.2 O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Conforme postulam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), “a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas”. Tal afirmação é o pressuposto que norteia nossa concepção sobre o ensino da produção escrita na escola, pois é também através da escrita que o aluno entra em contato com as práticas comunicativas e culturais de usos dos textos. Além disso, por meio do processo de aprendizado da escrita, podemos compreender a sistematização da língua, bem como as convenções gramaticais e os conhecimentos da ordem textual e linguística.

O ensino da escrita passou por diversas transformações ao longo do tempo, conforme as diferentes concepções de língua, de texto e de escrita que vigoravam na escola, as quais já vimos anteriormente. Durante um longo período, este ensino esteve relacionado à repetição de textos clássicos, cujo objetivo era o bom uso das normas gramaticais e da leitura. Nessa época, nomeava-se a produção escrita escolar de “composição”; de tal modo, “fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2006, p. 142). Além disso, só se considerava o aluno capaz de produzir um bom texto quando este demonstrava conhecimento sobre as normas e regras de gramática da língua, de maneira que “os mestres recebiam clara orientação para que priorizassem o ensino-aprendizagem das regras gramaticais, sem as quais o aprendiz ficaria incapacitado para ler e escrever” (LIMA, 2021, p. 16).

As “aulas de redação” só começaram a aparecer na escola por volta dos anos 1960/1970, contudo a concepção de linguagem que fundamentava esses textos era a de língua como expressão e comunicação. Desta forma, ainda não se percebia um trabalho de reflexão com o texto, pois sua utilização e produção eram apenas pretexto para a decodificação de mensagens. Devido ao declínio no desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa, no final da década de 1970, foi decretada a obrigatoriedade da prova de redação em exames de vestibular. Segundo Lima (2021, p. 21):

Essa decisão se refletiu de imediato no ensino, especialmente nos programas de Ensino Médio. Muitas escolas do país inseriram em suas grades curriculares a disciplina “Redação”, que visava quase que exclusivamente ao “treinamento” para o vestibular.

A partir desse momento de inserção da disciplina nas escolas, três fases diferentes delinearão a perspectiva de ensino de redação. Lima (2021) esboça uma síntese sobre essas três fases, ressaltando que, num primeiro momento, o foco recaiu sobre as dificuldades que os

alunos apresentavam para adequação ao texto devido à intercorrências de fuga temática, desvios da norma-padrão, inadequações lexicais e semânticas, dentre outros. Logo depois, apresentaram-se pesquisas sobre as possibilidades de correções e avaliações dessas redações – nesta fase, assistiu-se à crescente publicação de manuais de redação. Por fim, as pesquisas voltaram-se às condições de produção das redações. Urgia, com isso, uma preocupação sobre as aulas de redação como atividades de correção de “erros” gramaticais e passou-se a buscar um ensino voltado à interação do aluno com o texto. Desta forma, pode-se afirmar que “a década de 1970 assistiu ao crescente aumento do interesse por estudos mais aprofundados sobre questões do texto – suas funções sociais, seu aparato formal, suas formas de composição e os aspectos envolvidos na sua produção e na sua recepção” (LIMA, 2021, p. 21).

Atualmente as aulas voltadas a aspectos da escrita recebem a denominação de aulas de produção de texto, tentando assim se desvincular da concepção estigmatizada das aulas de redação como meros exercícios de escrita para uso e correção da norma padrão. Soares (1999, p. 68) evidencia que, “enquanto a redação é orientada pelo pressuposto de um modelo a ser seguido, a produção de texto é orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre determinam o texto”.

Vale salientar que a denominação de “Produção de Texto” foi motivada pelos documentos orientadores, como os PCN, bem como por uma postura dos professores que questionavam e reivindicavam a elaboração de textos que trouxessem a concepção de linguagem como forma de interação social. Desta forma, como afirma Bunzen (2006, p. 149), “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social e escolar”.

Nessa perspectiva, a produção de textos como forma de interação social precisa dialogar com o cotidiano dos alunos, com a comunidade escolar e demonstrar claramente o posicionamento assumido pelo professor. Conforme Passareli (2012, p. 116):

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar.

Percebemos, então, a partir dessa perspectiva, que não ocorre apenas uma mudança de nomenclatura, mas da concepção sobre o papel da escrita nas aulas de língua portuguesa que

precisa estar vinculada aos usos sociais dos estudantes visando aproximar os textos produzidos na escola das vivências dentro e fora dela.

Ao longo da formação escolar, a produção escrita vai sendo realizada através de tipos e gêneros textuais específicos a cada nível de ensino, de acordo com o nível de maturidade do aluno. Nesse sentido, conforme postula a BNCC (2018, p. 60, *grifo do autor*) – “é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”.

Corroborando com as contribuições que dizem respeito ao ensino da produção escrita na escola, abordaremos na sequência questões relativas à avaliação, à revisão e à reescrita do texto, processos inerentes à concepção de texto que defendemos neste trabalho. É importante perceber novos paradigmas de ensino que se voltam aos movimentos que podem ser realizados após a produção escrita a fim de levar o aluno a perceber, compreender e agir sobre seu próprio texto, bem como na perspectiva de abandonar a noção de “correção” textual como uma espécie de limpeza residual que precisa ser feita exclusivamente pelo professor ou corretor.

3.3 AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA

Compreendemos a produção de textos como um processo que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita. Ou seja, o texto “pode ser considerado o resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado por parte de sujeitos em interação” (SILVA, 2019, p. 64). Sob esse viés, pontuamos o valor significativo da avaliação nesse percurso e evidenciamos a inadequação do termo “correção”, o qual carrega em si o valor de erro, uma vez que a ideia de corrigir provas ou atividades apresenta-se sempre atrelada à noção de corrigir os erros cometidos pelos alunos¹.

A perspectiva da avaliação com a qual concordamos caracteriza-se como “um ‘refletir sobre’ os saberes construídos com vistas à revisão do ensino e da aprendizagem, e não como um ‘identificar erros’ com vistas ao estabelecimento de uma medida para o aluno” (MARCUSCHI, 2007, p. 65). De tal maneira, esta concepção compreende a avaliação como um processo – análogo ao conceito de produção de textos – que envolve ações investigativas e

¹ É importante deixar claro que as ocorrências do termo “correção” neste trabalho estão relacionadas à fonte de Eliana Donaio Ruiz, na obra *Como Corrigir Redações na Escola*, 2018.

considera os sujeitos envolvidos como leitores ativos, reflexivos e que também devem atuar sobre seus textos.

Com vistas a um alargamento da compreensão sobre a avaliação de textos, é possível destacar dois grandes paradigmas que prevaleceram sobre as capacidades avaliativas: o paradigma tradicional e o paradigma formativo. O paradigma tradicional utiliza-se de **instrumentos** objetivos de avaliação – que se referem aos testes e provas padronizadas – bem como as **medidas** – notas atribuídas a esses testes – que simplificam o conhecimento obtido pelos alunos e reforçam a ideia da repetição e memorização.

Nesse sentido, se os instrumentos e as práticas de medidas são um fim em si mesmos, não provocando questionamentos, reflexões e ações, não são úteis. Na verdade, eles precisam fazer parte de um conjunto de atividades valorativas que produzam sentidos e motivem decisões e ações de melhoria. Assim, não se trata de negar o valor das verificações e das medidas, mas seu uso fechado e isolado. (SILVA, 2019, p. 67)

Este paradigma é fundamentado nas características de classificação, competição, controle e meritocracia e, devido ao seu longo percurso, está dividido em quatro fases. De um modo geral, todas as fases têm em comum a soberania da hierarquia e das exclusões através de testes padronizados e resultados baseados em padrões quantitativos os quais conferem ao paradigma tradicional inúmeras críticas. Além disso, o paradigma tradicional traz em suas bases a noção negativa de erro, o qual deveria ser corrigido, evitado e acabado. Desta forma, seguindo os preceitos desse paradigma, um bom texto seria aquele com o menor número de erros a serem corrigidos pelo professor.

Embora permeada por críticas, a mudança do paradigma tradicional não ocorreu de maneira rápida e automática, bem como não foi completamente abandonado, uma vez que, ainda nos dias atuais, observamos a aplicação desse paradigma nas salas de aula. Contudo, por meio pressupostos teóricos que questionavam a metodologia da avaliação tradicional e da percepção sobre o processo educacional além das técnicas de assimilação e memorização; urgia a necessidade de um paradigma que entendesse que a avaliação também está incluída no processo de aprendizado. Desta maneira, no paradigma formativo é considerado não apenas o trabalho de “correção” do professor, mas da ação conjunta do professor, aluno, escola, currículo, etc. com a finalidade de fazer o aluno refletir sobre suas escolhas e sobre o conhecimento adquirido. Assim, “a opção por um determinado modelo de avaliação relaciona-se com certas opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos” (SUASSUNA, 2007, p. 38).

Enquanto o paradigma tradicional considera a avaliação apenas ao final do processo de ensino, o paradigma formativo compreende a avaliação como uma ação interativa e contínua, a qual “se materializa, assim, em práticas de observação e de intervenção, efetivadas enquanto a atividade ainda está sendo realizada” (SILVA, 2019, p 37). Nesta prática, é importante observar a presença do aluno através da autoavaliação, visto que, desta forma, poderá refletir sobre as condições de qualidade e consistência, bem como a adequação da linguagem utilizada e do seu próprio desempenho. Tal colaboração é interessante, inclusive, para a construção da autonomia dos estudantes que passam a agir ativa e criticamente sobre seus textos. Antunes (2006, p. 164) justifica que “quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação”.

No tocante à avaliação da produção textual, percebeu-se que, na maior parte das vezes, “o trabalho de avaliação caracteriza-se por uma espécie de ‘operação limpeza’, na qual o objetivo principal é apontar todos os erros gramaticais encontrados no texto” (SILVA E SUASSUNA, 2021, p. 97). Desta forma, é importante que haja clareza sobre os aspectos os quais o professor pretende levar em consideração durante a avaliação. Os critérios de avaliação são necessários à motivação do aluno no momento de produção, como também ao professor que avalia o texto do aluno baseado nas expectativas atendidas e superadas.

A maneira como é realizada a avaliação também pode contribuir para o percurso evolutivo do aluno na sua relação com o texto, por meio de “estratégias interventivas, orais ou escritas, realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles” (RUIZ, 2018, p. 19). Nesse sentido, compreende-se que a avaliação não é apenas um produto do olhar punitivo do professor sobre os textos dos alunos, mas uma ação conjunta que deve resultar no aperfeiçoamento e melhoramento da produção textual. Portanto, “é necessário o professor não só assumir-se como um dos interlocutores do aluno, agindo como um real parceiro na atividade de escrita, como também respeitar a sua palavra, dando-lhe a oportunidade de ser um locutor efetivo em sala de aula” (SILVA E SUASSUNA, 2021, p. 98).

Seguindo as concepções avaliativas que surgiram ao longo dos anos 2000, na obra intitulada *Como Corrigir Redações*, Ruiz (2010), baseada nos modelos de correções analisados por Serafini (1989), considera três grandes tendências de correção de redações realizadas pelos professores: a indicativa, a resolutive e a classificatória.

De acordo com a autora, na correção indicativa o professor apenas pontua nas margens do texto as palavras, frases e períodos que apresentam erros ou são pouco claros. Esse tipo de prática avaliativa não contribui para o desenvolvimento do aluno, segundo a autora, visto que não provoca reflexão nem leva à mudança no texto do aluno; ainda assim, Ruiz ratifica que (2018, p. 40) “esse tipo de correção é o mais largamente empregado pelos professores-sujeitos, seja como único recurso de correção, seja como reforço às demais formas interventivas”. Já a estratégia de correção resolutiva “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros” (RUIZ, 2018, p. 41). Esse método demanda um maior trabalho por parte dos professores, mas também traz poucas contribuições para o texto do aluno. No que diz respeito à correção classificatória, esta parece ainda mais técnica e acontece, principalmente, na correção de redações de cursinhos pré-vestibulares devido à demanda de textos que precisam ser avaliados pelos professores e a manutenção da “normatização”, na qual esses textos devem ser enquadrados. Tal correção consiste na utilização de códigos e símbolos que se referem aos problemas encontrados no texto e que podem ser consultados através de uma tabela, normalmente, elaborada pelos próprios professores. Essas tendências apesar de contribuírem muito pouco para a interação entre aluno- texto-professor ainda são amplamente empregadas e disseminadas. Vale notar que “o modo como se dá a prática de avaliação [...] aponta para professores preocupados com a linguagem em sua imanência, subtraída dos seus sentidos e de sua função social” (SILVA E SUASSUNA, 2021, p. 97).

Para além destas três práticas avaliativas, Ruiz nos aponta também a correção textual-interativa, a qual se realiza através de comentários do professor ao longo do texto do aluno e demonstra um percurso diferente das abordagens anteriores, de modo que se torna notável a presença do diálogo estabelecido entre os sujeitos. Ainda segundo a opinião da autora:

A maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorre na forma de “bilhetes” que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. (RUIZ, 2018, p. 49)

Esse tipo de correção textual revela uma postura comprometida com o trabalho avaliativo de maneira que propõe não apenas que o aluno reconheça os possíveis “erros” na sua produção escrita. Através da interação por meio de bilhetes, sugere-se que o aluno possa pensar em outros encaminhamentos, refletir sobre possíveis equívocos, além de refazer seu trabalho, corroborando com a ideia que - como já explanamos anteriormente - a elaboração do texto é um processo e não um produto acabado. Desta maneira, como ressaltam Silva e

Suassuna (202, p. 97), pode-se compreender que “uma mudança na forma de avaliar o texto pelo professor e no modo como o aluno revisa e reescreve seu texto tem de ser acompanhada por uma mudança na forma como se realiza a produção de texto na escola”. Ademais, Ruiz (2018, p. 49) reitera que “essa troca de ‘bilhetes’ entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia* (Bakhtin, 1997) constitutiva desse modo de correção não codificada”. Sendo assim, a correção textual-interativa permite uma interação que privilegia o diálogo entre aquele que produz o texto e o avaliador, o qual insere, modifica e contribui na construção do texto.

Cabe ressaltar ainda que não estamos aqui ditando formas de como se deve avaliar o texto do aluno, apenas tentamos mostrar possibilidades e caminhos que levem a uma avaliação “ampla, complexa e multidimensional”, como confirma Antunes (2006, p. 179). Nessa perspectiva, não podemos esquecer que “não se pode falar em texto, ou em discurso, na escola, se a própria linguagem usada na prática de ensino da língua não se espelhar no que vem a ser a prática real, interpessoal e contextualizada” (RUIZ, 2018, p 179). Assim, é baseado nas teorias já estudadas e comentadas que podemos defender uma mudança prática no que diz respeito à produção escrita e, conseqüentemente, à sua avaliação.

Articulados ao processo de avaliação estão os processos de revisão e reescrita do texto, uma vez que estes servem ao melhoramento e adequação de textos já produzidos. Além disso, só é possível falar em revisão e reescrita quando o professor se utiliza da concepção de avaliação formativa, entendendo que o texto não é um produto acabado e que pode passar por diversas fases de modificação e refacção. Dessa forma, compreende-se que “a revisão textual não é externa à produção de texto, e sim parte constitutiva desse processo” (SILVA, 2019, p. 90).

A revisão do texto permite que o estudante se aproprie melhor de suas ideias e que tenha a oportunidade de melhorá-lo através de uma leitura mais atenta e diretiva. Sobre isto, vale salientar que, ao revisar o texto, o aluno se desloca do papel de escritor para o papel de leitor, assumindo uma atitude mais crítica. Gasparetto e Menegassi (2013, p. 30) afirmam que “a revisão pode ocorrer até mesmo no plano das ideias, antes de serem colocadas no papel”. Isto porque, na fase de planejamento do texto escrito, diversas ideias são elaboradas e abandonadas num diálogo mental do produtor consigo mesmo. Ademais, esse processo de revisão por parte do aluno exime do professor a responsabilidade exclusiva de reparar todos os “erros” presentes na construção do texto e “busca passar a ideia de um trabalho de parceria

entre professores e alunos, com base no pressuposto de que o texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa” (BRANDÃO, 2017, p. 119).

O processo de revisão textual pode acontecer durante o percurso de produção, como também ao final da primeira versão e das versões subsequentes de um texto, pois, conforme salienta Brandão (idem, p. 124), “ao escrever um texto, dentro ou fora da escola, estamos, continuamente, realizando revisões durante o processo de produção do escrito e (re) planejando o que virá mais adiante”. Uma vez que o planejamento é anterior à escrita, as palavras, construções sintáticas, ideias etc. vão sendo reformuladas visando atender ao gênero pretendido, ao padrão linguístico, às escolhas estilísticas do autor. Ou seja, a revisão vai sendo realizada à medida que o próprio texto está sendo construído.

O professor pode estimular o processo de revisão através de questionamentos que podem ser feitos durante as aulas de produção escrita. Tais questionamentos podem ser referentes à forma ou ao conteúdo do texto. Antunes (2006) sugere que a revisão contemple três parâmetros do texto: os elementos linguísticos, os elementos de textualização e os elementos da situação em que o texto ocorre. Tal proposta pode auxiliar professores na condução do trabalho de revisão em sala de aula, no entanto, é importante frisar que o trabalho de revisão não se esgota nesses três elementos. Cabe, portanto, ao professor identificar as dificuldades de seus alunos e realizar as intervenções necessárias.

Ainda sobre o processo de revisão textual, é consenso entre vários autores a possibilidade de duas estratégias para a reformulação do texto: a edição e a reescrita. Sobre a edição, Silva (2019, p. 92) explica que “diz respeito às modificações locais, que remetem à correção de erros e alteram muito pouco os sentidos do texto”. Já a reescrita produz mudanças mais significativas, de modo que modifica o sentido e a organização do texto. Aqui, trataremos apenas do processo de reescrita devido a tais mudanças que a demonstram como “uma etapa constitutiva da revisão ou um produto que lhe dá continuidade, inaugurando uma nova fase no processo de produção do texto” (SILVA, 2019, p. 92).

A reescrita emerge a partir da revisão do texto, seja através de apontamentos e comentários realizados pelo professor ou mesmo por meio da autorrevisão que o estudante realiza durante o processo de produção. A reescrita estimulada pelo professor ao intervir no texto do aluno deve fazê-lo compreender a importância das modificações e de novas versões a fim de atingir o objetivo pretendido. Segundo Gasparotto e Menegassi (2013, p. 42), “os comentários de revisão do professor no texto do aluno são fundamentais para a construção da reescrita e, por que não dizermos, para o desenvolvimento da competência comunicativa do

aluno”. Este processo de reescrita pode acontecer de maneira parcial ou total sobre o texto original ou após o corpo textual em forma de errata. Além disso, cabe ressaltar que a atividade de reescrita exige uma atitude responsiva, na qual o autor assimile as propostas de revisão de um outro leitor, bem como mostre-se capaz de reavaliar sua produção refletindo, analisando e recriando sua construção.

Levando em consideração aspectos formais do texto, o autor francês Fabre (1986, p. 69 *apud* MENEGASSI, 2001, p. 51) aponta quatro estratégias linguístico-discursivas que podem ser empregadas na reescrita: a adição ou acréscimo de frases, palavras ou sintagmas; a supressão desses termos quando em uso equivocado ou em excesso; a substituição de elementos por termos novos; e o deslocamento de elementos que modificam o processo de encadeamento. Essas estratégias linguístico-discursivas permitem um maior aprofundamento nas relações entre revisão e reescrita. Através de tais estratégias é possível perceber a organização, as escolhas lexicais e as possibilidades de elaboração no que diz respeito à materialidade textual.

Diante de tais elementos, fica evidente que o trabalho com a escrita precisa estar vinculado a um projeto de construção que leve em consideração todas as etapas de produção do texto. Sabemos que o trabalho com a revisão e a reescrita na escola ainda é muito preliminar, no entanto devem ser vistos como processos constitutivos da escrita para que esta deixe de ser um processo artificial. Portanto, conforme apontam Gasparotto e Menegassi (2013, p. 43):

A pertinência da reescrita para o ensino de línguas deve motivar-nos a trazê-la cada vez mais para o contexto escolar, pois a reflexão sobre o ato da escrita por parte do aluno é uma prática que auxiliará em sua formação como um todo, e não unicamente para a produção de textos.

Desta forma, torna-se cada vez mais indispensável que os textos dos alunos sejam revistos e reescritos, de modo que as intervenções realizadas pelo professor nas aulas de produção colaborem para a leitura, a compreensão e a apropriação do texto.

Ainda visando o aprimoramento do trabalho com a escrita na sala de aula, no tópico seguinte, discutiremos as propostas de ensino da produção escrita de acordo com a BNCC e os campos de atuação que visam ao desenvolvimento de competências a partir da integração entre a leitura, oralidade, análise linguística e a produção escrita, eixo no qual reside o foco desta pesquisa.

3.3 O EIXO DA ESCRITA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge a partir de um esforço do Ministério da Educação (MEC) para implantar um documento de orientação curricular, a nível nacional, que possa dar conta dos conteúdos gerais e competências específicas a todas as disciplinas, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A criação desse documento, politicamente controverso, gerou amplos debates, principalmente, em relação a sua aplicabilidade prática. Apesar disso, a BNCC é considerada um marco histórico em relação à educação no Brasil, uma vez que apresenta-se como um documento de referência para o ensino básico de todo país e “busca (re)orientar o trabalho nas instituições de ensino e superar a fragmentação das políticas públicas (NASCIMENTO e ARAÚJO, 2019, p. 381).

Vale ressaltar que a BNCC atende à determinação apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), conforme o artigo 26, segundo o qual:

O currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, verifica-se a importância da BNCC como um documento oficial de referência para a construção de currículos a partir de uma base comum, respeitando as particularidades regionais e culturais do país.

Faremos, aqui, um recorte das competências gerais, voltando nossa análise à competência do ensino da língua portuguesa, durante o percurso formativo do ensino fundamental, anos finais, no que se relaciona ao eixo da produção escrita, visto que este é o foco de pesquisa do trabalho que realizamos.

De acordo com a BNCC (2018, p. 69), o eixo da produção escrita compreende “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Por conseguinte, a produção escrita na BNCC contempla gêneros e produções diversas, bem como habilidades de expressão, criação, argumentação, divulgação, as quais se unem aos outros eixos da língua portuguesa (leitura, oralidade e análise linguística) de modo a colaborar para a formação do sujeito-autor.

Ainda no que diz respeito ao eixo da produção escrita, demonstra-se relevante compreender as dimensões que se inter-relacionam às práticas de uso e reflexão sobre a escrita, tais quais:

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Alimentação temática;
- Construção da textualidade;
- Aspectos notacionais e gramaticais;
- Estratégias de produção.

Essas dimensões trazem consigo objetivos específicos que dialogam com as práticas de produção textual, de acordo com a abordagem do campo de atuação e o desenvolvimento dos diversos gêneros textuais.

De um modo geral, as práticas de linguagem do ensino fundamental são divididas em quatro campos de atuação que selecionam os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com os eixos da língua portuguesa. Nos anos finais do ensino fundamental, apresentam-se: o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública, o campo das práticas de estudo e pesquisa e o campo artístico-literário. A organização das práticas de linguagem inseridas nesses campos de atuação visa à valorização do conhecimento de mundo, uma vez que dizem respeito tanto aos textos que circulam dentro da escola quanto fora dela e, por isso, articulam-se ao universo do estudante.

No campo jornalístico-midiático desenvolvem-se habilidades com textos informativos e opinativos, principalmente, aqueles de circulação na esfera publicitária. É incentivada a produção escrita de reportagens, editoriais, artigos de opinião, blogs, *podcasts*, entre outros. Além dos textos já reconhecidos e consagrados, será privilegiado o trabalho com o hipertexto.

Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (BRASIL, 2018, p. 137).

Desta forma, o estudante é levado a investigar, duvidar, debater e analisar as informações que são divulgadas através das redes sociais e em meios diversos da esfera pública. A competência argumentativa se mostra bastante relevante diante da elaboração da defesa de fatos e da desconstrução das *fake news*.

Em relação ao campo de atuação da vida pública, destacam-se os gêneros normativos e legais, como estatutos, códigos de defesa ou de regulamentação; além de gêneros reivindicatórios e propositivos, uma vez que este campo visa “promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade”. Visto que nosso recorte está no eixo da produção escrita, cabe ressaltar aqui o tratamento para a elaboração desses gêneros, levando em consideração a pertinência e o nível de ensino dos estudantes. Sendo assim, ainda que seja feito o trabalho de leitura, análise linguística ou oralidade, o professor deve se questionar quanto à relevância de produção escrita desses gêneros para alunos do ensino fundamental.

No tocante ao campo das práticas de estudo, elaboram-se “conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 138). Este campo exige habilidade nas práticas investigativas que se fundamentam em pesquisas, buscas e análise de dados. Neste âmbito, podemos legitimar a abordagem e produção do gênero TCF, por exemplo, de modo compreende-se práticas de organização do conhecimento e busca em diferentes fontes, durante sua elaboração. De acordo com a BNCC (2018, p. 138), “trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados”.

Por fim, no campo artístico-literário, a ênfase é nas situações de manifestação artística articuladas à arte literária. Desta forma, compreendem-se os gêneros narrativos poéticos, o trabalho com a poesia, a produção de canções, textos teatrais e os diversos elementos de natureza literária. Neste campo é evidenciado “o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificado” (BRASIL, 2018, p. 139). Nessa perspectiva, compreendemos a importância da arte nas relações humanas e na vivência com o diferente.

Vale salientar que o desenvolvimento dessas habilidades não deve ser utilizado como mero instrumento de ensino de escrita, descontextualizado e distante das práticas de uso do estudante, mas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p.78). Portanto,

além de desenvolver as práticas de produção textual, é importante atentar tanto à relevância quanto à elaboração de determinado gênero e as situações comunicativas que o envolvem.

Em relação à pesquisa desenvolvida aqui, de acordo com os campos de atuação visualizados pela BNCC, podemos situar o trabalho com o gênero TCF nas práticas de estudo e pesquisa, como já mencionado. Este campo visa “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (BRASIL, 2018, p. 150). Desta forma, como veremos adiante por meio da proposta de intervenção, ao produzir o TCF o estudante é estimulado a pesquisar sobre um tema, conhecer e questionar as fontes verificadas, além de compreender os procedimentos que envolvem a esfera científica.

Neste âmbito, podemos ressaltar também a importância da argumentação no desenvolvimento desse campo de atuação, uma vez que envolve “à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola” (BRASIL, 2018, p. 128). Assim, os textos argumentativos serão apresentados à medida que o estudante precise selecionar, planejar e produzir texto com base nas fontes pesquisadas, bem como defender, justificar e se posicionar diante de fatos e situações.

Para além do campo da prática de estudo e pesquisa, ressaltamos que, para desenvolver as habilidades da escrita, recorreremos também a outros campos de atuação através do trabalho com a escuta de *podcasts*, a leitura de artigo de opinião, a realização de debates, entre outros. Tal situação demonstra a importância da integração dos campos de atuação de maneira que seja possível “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2018, p. 85).

Portanto, o desenvolvimento do eixo da escrita no ensino fundamental, ainda que, articulado aos parâmetros da BNCC deve priorizar as práticas de uso e de produção do estudante dentro e fora da escola. Compreende-se que é na escola que o aluno aprende a dominar as práticas de produção de textos, mas é, principalmente, na vida social que faz uso delas e, para isso, os aprendizados realizados na escola devem contribuir para sua formação como cidadão.

4 A ARGUMENTAÇÃO: ALGUNS PONTOS IMPORTANTES

De acordo com Koch e Elias (2017, p. 9) “argumentar é humano”. Isto porque a argumentação está presente em nossas vidas seja nas relações de trabalho, seja na escola ou na família. Argumentamos desde pequenos quando queremos ter nossas necessidades atendidas. Durante a vida adulta, aprendemos a utilizar a argumentação com maior domínio e lançamos mão dela quando precisamos convencer o outro sobre nossas ideias e opiniões.

Os estudos sobre a argumentação revelam o surgimento desta nos tribunais e júris da Grécia Antiga, nos quais os oradores precisavam convencer sobre sua tese, utilizando-se de raciocínios que tinham como finalidade a persuasão do auditório. Tal técnica ficou conhecida como Retórica, defendida por Aristóteles e difundida ao longo dos séculos. Segundo Campos (2012, p 51), “a retórica se desenvolveu como matéria de ensino, cujo objetivo era iniciar os jovens na arte suprema do discurso”. Por esta razão, a retórica foi considerada a arte de falar bem em público, uma vez que “a preocupação maior consistia em formar oradores que, por meio de um discurso eloquente, conseguissem a adesão de um auditório” (CAMPOS, 2012, p. 51).

Os estudos a respeito da argumentação foram se desenvolvendo e se modificando ao longo do tempo. Atualmente, as correntes contemporâneas defendem a presença da argumentação através de recursos e estratégias presentes no discurso e no texto. Portanto, a argumentação passa a ser compreendida como “forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia” (KOCH, 2002, p. 15).

Não nos prenderemos aqui a este panorama histórico, mas acreditamos ser importante, neste capítulo, abordarmos brevemente as principais correntes teóricas em torno da argumentação, partindo dos estudos sobre a Retórica e a renovação na arte de argumentar trazida pela Nova Retórica. Ademais, comentaremos as mudanças ocorridas devido aos estudos da pragmática, a qual trouxe em seu escopo a força dos enunciados produzidos. Sendo assim, a pragmática sustentou os estudos em torno da Teoria da Argumentação na Língua, considerando que “a argumentação baseia-se na língua, mais especificamente no léxico e deve ser regida por uma teoria semântica” (CAVALCANTI, 2008, p. 82).

Seguindo os pressupostos teóricos de estudos da Teoria da Argumentação na Língua, apresentaremos as concepções sobre o uso da argumentação no discurso, representado pelos estudos de Koch e Elias. Nesta abordagem, serão comentadas as contribuições da intencionalidade e das marcas linguísticas para a produção textual, visando, desde já, apontar

o caminho que utilizaremos para analisar e ensinar tais processos no Trabalho de Conclusão dos alunos do Ensino Fundamental.

Por fim, concluiremos este capítulo com as propostas de ensino da escrita argumentativa na escola, as quais se voltam ao desenvolvimento de estratégias que revelem a tomada de posicionamento e a postura crítica dos estudantes diante de questões que surgem na construção do texto. Salientamos que “não há receitas a serem seguidas na educação; o que existem são experiências construídas a cada dia por meio de diversas e complexas interações em ambientes argumentativos distintos” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018, p. 200). Assim, não pretendemos ensinar fórmulas para o uso da escrita argumentativa, mas mostrar caminhos e possibilidades que auxiliem o aluno nesse processo.

4.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO ARGUMENTATIVO: DA ANTIGA À NOVA RETÓRICA

As bases da argumentação constituem-se a partir de três pilares fundamentais que explicam o percurso que foi feito desde as técnicas mais preliminares de convencimento da Antiguidade até as teorias contemporâneas. São, portanto, destacados o campo da lógica, da dialética e da retórica, como confirmam estudos realizados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Breton (2003) e Plantin (2008).

No que diz respeito aos estudos iniciais voltados à retórica, Aristóteles foi responsável pela formulação de técnicas centradas no discurso que conduziam ao convencimento de um auditório. Este discurso, a princípio, destinava-se ao meio jurídico e para tanto precisava ser o mais objetivo possível. Cavalcanti (2008, p. 74) destaca que, segundo Aristóteles, “a retórica trata da produção do convencimento acerca de qualquer objeto”. Seu método buscava identificar, no “argumento-padrão” ou “modelo padrão”, elementos capazes de satisfazer as condições lógicas, independentemente de contexto, opiniões ou crenças do orador, bem como do auditório. Assim surgiram os estudos sobre os silogismos, por exemplo, técnica na qual “alguns A são B, todos os B são C, logo, alguns A são C” (PLANTIN, 2008, p. 12) e que são utilizados nos estudos de raciocínio lógico até os dias de hoje. Do ponto de vista retórico, “a argumentação é então entendida como o conjunto de estratégias que organizam o discurso persuasivo” (MARTINS, 1999, p. 2).

Os estudos de Aristóteles sobre a argumentação foram apresentados na obra intitulada Retórica e formavam, junto à lógica e à gramática, o campo de práticas educativas da

Antiguidade. A retórica foi utilizada como importante recurso de adesão de espíritos diante de um orador que buscava convencer seu auditório. Vale salientar que nesse período o estudo da retórica estava voltado, sobretudo, à arte de falar em público e obter conclusões lógicas de convencimento através de técnicas assimiladas pelo discurso de um orador. Assim,

O objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida em praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava. Vê-se, assim, que a meta da arte oratória – a adesão dos espíritos – é igual a de qualquer argumentação (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 6).

À medida que o discurso moderno foi se tornando mais científico, a teoria aristotélica foi perdendo espaço para a lógica cartesiana de René Descartes. Sua teoria buscava aliar o rigor matemático a uma análise racionalista da realidade através de quatro princípios técnicos: o da evidência, da análise, da síntese e da certeza. Na teoria de Descartes, a argumentação segue uma lógica baseada em evidências e no pensamento racional.

O campo da dialética constitui-se a partir da técnica de discussão entre dois parceiros, sendo um Respondente e um Questionador, e a base da interação ocorre através de perguntas e respostas, que deverá levar à conclusão de uma prerrogativa verdadeira e outra falsa. O jogo argumentativo acontece por meio da interação entre as duas pessoas que se utilizam do silogismo dialético. Assim, conforme Plantin (2008, p. 11),

[...] podemos considerar que o processo conversacional torna-se dialético-argumentativo na medida em que incide sobre um problema determinado, definido de comum acordo, e que ocorre entre parceiros iguais, movidos pela busca do verdadeiro, do justo ou do bem comum, entre os quais a fala circula livremente, segundo regras explicitamente estabelecidas.

Entretanto, a grande virada no campo da argumentação esteve relacionada às teorias fundamentadas pela Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca no Tratado da Argumentação. A nova retórica concebe uma preocupação surgida no século XX provinda dos autores gregos e latinos que estudaram sobre a arte de persuadir e de convencer; sobre a técnica da deliberação e da discussão.

A partir da nova retórica, definem-se como objeto central da teoria da argumentação as técnicas discursivas que possam provocar ou aumentar o vínculo entre o orador e aqueles a quem ela se destina. Assim, é possível afirmar que na nova retórica a ideia de um auditório é essencial. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 7) asseveram que “o que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se

pensa num discurso”. Portanto, na concepção dos autores, o ato de argumentar não se faz apenas através de técnicas lógicas que implicam uma conclusão; faz-se necessário conseguir atenção, participação e adesão dos ouvintes e leitores. Tal vínculo criado entre orador e ouvinte pressupõe a existência de um contrato sócio-comunicativo, o qual os autores denominaram “adesão dos espíritos”.

A relação entre o orador e seu auditório é de extrema importância para que se fortaleça a capacidade de argumentação daquele. Sendo assim, “para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 20). Os autores do Tratado da Argumentação desenvolveram, então, condições que explicam a construção da relação entre o orador e o auditório. Na nova retórica, o conhecimento prévio do auditório, bem como todas as relações sociais nas quais se encontra inserido, são ponto de partida para que o orador consiga convencer através das suas ideias. Breton (2003, p. 33) sustenta que uma “opinião vai se inscrever num conjunto de representações, de valores, de crenças que são próprias ao auditório considerado”.

Assim, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) apresentam-nos três tipos de auditório: o universal, o particular e o do próprio sujeito. O auditório universal seria aquele constituído pela “humanidade inteira ou pelo menos por todos os homens adultos e normais” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 34). Contudo, alguns autores, como Cavalcanti (2008, p. 79), consideram “o auditório universal uma utopia, já que os indivíduos, mesmo vivendo em sociedade, têm opiniões diversas sobre as coisas do mundo, (e) é praticamente impossível uma adesão unânime de um auditório universal”. Ademais, salientamos o conceito controverso de homens “adultos e normais”.

Já o auditório particular é direcionado para um único interlocutor e pode-se dizer ser o que menos compromete o orador. Há neste auditório “uma preocupação em reconhecer os pontos de partida e as premissas aceitas pelos interlocutores” (LEAL e MORAIS, 2015, p. 15); ainda assim, os autores orientam que “essa busca de adesão de um auditório particular pode trazer problemas para a extensão do discurso a outros auditórios” (idem, p.15). Por último, há o auditório que é constituído por um único sujeito que delibera para si próprio e revela uma característica de reflexão sobre o discurso.

Ainda que consciente da defesa do auditório para a construção da argumentação nos estudos retóricos, cabe-nos ressaltar que a ênfase a um público que demonstrasse adesão às

ideias de um orador tornaram-se arcaicas a partir dos estudos da linguística e da concepção de língua como forma de interação desenvolvidos por Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. De acordo com Leal e Morais (2015, p. 16), é necessário “entender mais profundamente a produção de argumentos nas diferentes situações de interação, o que remete mais diretamente ao estudo da linguagem e da produção do discurso”. Desta forma, é possível afirmar que numa situação de interação sempre há interlocução, ou seja, sempre existirá um auditório em potencial.

Ainda sobre a nova retórica, cabe ressaltar um ponto importante que a diferencia da antiga retórica. Enquanto a retórica aristotélica está centrada no discurso oral, a nova concepção tem como foco os textos impressos que assumem grande importância na modernidade. A noção de auditório, a princípio, pode parecer mais vaga, visto que se perde a relação direta entre orador e auditório; no entanto, o texto escrito está sempre condicionado a quem pretende dirigir-se direta ou indiretamente. Como destacam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p.7),

A ênfase dada aos textos escritos trará como resultado, por estes se apresentarem nas formas mais variadas, que o nosso estudo será concebido em toda sua generalidade e não se deterá especialmente em discursos encarados como uma unidade de uma estrutura e de tamanho mais ou menos convencionalmente aceitos.

Sendo assim, mesmo que conservando a ideia principal do auditório, os estudos da nova retórica recaem sobre os recursos discursivos utilizados para persuadir e convencer. Tais técnicas podem ocorrer através de textos escritos ou orais desde que sejam mantidas a argumentação no discurso e a noção do público quem ela se dirige.

No próximo tópico, abordaremos as teorias e as contribuições que levaram às mudanças em torno dos estudos sobre a argumentação. Tal percurso se desenha a partir da teoria dos Atos de Fala desenvolvida por Oswald Ducrot até as correntes contemporâneas que defendem a argumentatividade como atividade intrínseca ao ser humano, sendo assim, presente, em maior ou menor grau, em todo discurso e reforçada através de estratégias que possibilitem convencer o interlocutor.

4.2 TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA ARGUMENTAÇÃO

No século XX, as teorias da argumentação desenvolveram-se em torno da pragmática e da teoria dos atos de fala, elaboradas por Austin e Searle, cujo objeto de estudo é a língua em uso e as condições de realização do enunciado. Tais concepções fogem à análise estrutural de

frases isoladas e artificializadas e trazem à tona a noção de produção de um enunciado em dadas condições sociais de interação entre um sujeito e seu interlocutor, levando em conta as intenções do falante. Assim, de acordo com Martins (1999, p. 4), “estas abordagens tornaram possível o estudo das argumentações da vida ‘quotidiana’ ou ‘comum’”.

Oswald Ducrot também se valeu das contribuições da pragmática para desenvolver suas pesquisas a respeito das pressuposições e dos implícitos. Para o autor, a argumentação está na língua e segue princípios inerentes a ela; desse modo, “a teoria da argumentação na língua é uma teoria da significação” (PLANTIN, 2008, p. 33). Ducrot debruça-se sobre a superfície do texto e sobre o poder persuasivo do léxico, adotando a abordagem da semântica linguística e afastando-se das ideias da retórica. Desta forma, passa a distinguir entre a argumentação retórica e a argumentação linguística, delimitando aquela que, segundo o próprio autor, é “a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (2009, p. 20). Para Ducrot essa definição é bastante questionável, visto que para fazer crer é necessário despertar o interesse do destinatário.

Ducrot e Anscombe (1976), dessa forma, defendem que argumentar é basicamente dar razões em favor de uma conclusão. Com isso, postulam a argumentação como um fato da língua que se destina à determinada conclusão ou para um conjunto de conclusões através da elaboração do próprio discurso.

Por outras palavras, a argumentação é um tipo de relação discursiva que liga um ou vários argumentos a uma conclusão. Não se trata, de modo nenhum, de demonstrar *formalmente* a validade de uma conclusão, nem a veracidade de uma asserção. *Fazer admitir* uma conclusão através de um ou mais argumentos, apresentar um argumento *como uma boa razão* para chegar a uma conclusão determinada, não são processos para dizer as coisas em verdade ou falsidade (MARTINS, 1999, p. 5, *grifos do autor*).

Na perspectiva teórica de Ducrot, são as significações contidas nas palavras que orientam o discurso argumentativo. Através de marcas linguísticas da superfície textual, é possível notar que as palavras apresentam características que apontam para diferentes conclusões, a depender do valor semântico da expressão. Portanto, “a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam” (FIORIN, 2014, p. 54). Assim, Ducrot classificou de “operadores argumentativos” os conectivos de valores semânticos utilizados nos textos, os quais foram incorporados por diversos estudiosos da teoria argumentativa e que são objeto de estudo da linguística até os dias atuais.

No cenário atual das teorias desenvolvidas a respeito do processo argumentativo, diz-se que argumentação vai além do que demonstrar opinião sobre determinado assunto ou objeto; ela diz respeito à capacidade de despertar e convencer o outro daquilo que é dito. Com isso, demonstra-se também a importância da persuasão. A noção persuasiva está ligada à ideia de argumentar recorrendo às emoções do interlocutor. Com intuito de produzir a apreciação imediata dos resultados que se deseja obter da argumentação do texto, a persuasão leva o interlocutor a aceitar as informações contidas através da subjetividade, dos interesses pessoais e motivações irracionais. Passarelli (2012, p. 242) reforça que “o ato de argumentar vale-se da persuasão, campo no qual prepondera o emocional, e do convencimento, campo em que prevalece o racional”. Sendo assim, além de convencer, “lança-se mão do persuadir – levar o outro a acreditar, a aceitar o que se defende – seduzindo-o, apelando para suas emoções” (PASSARELLI, 2012, p. 242).

As concepções sobre a argumentação trazidas até aqui são basilares para o estudo do texto argumentativo e das teorias contemporâneas desenvolvidas no século XX/XXI e atuaram como norteadoras das novas tendências linguísticas, como a Linguística do Texto, a Semântica Argumentativa, a Análise do discurso, dentre outras. Assim, considerar esse breve apanhado teórico é importante para situarmos a concepção de argumentação que fundamenta nosso estudo, o qual expõe a relevância da interação social que se mostra através do uso língua e que caracteriza o processo da argumentatividade no discurso.

Partindo do pressuposto de que o discurso é a ação verbal carregada de intencionalidade, enquanto a argumentatividade está relacionada ao próprio ato de convencer, de gerar posicionamento crítico, assumimos o lugar da argumentação inserida no discurso, na intencionalidade dos falantes, nas marcas textuais. A argumentação é um ato intrínseco ao ser humano que, desde o início da sua vida, aprende a lidar com formas de convencer seu interlocutor, sejam elas as situações cotidianas de interação ou as relações formais nas quais precisa produzir textos escritos ou utilizar a linguagem oral. Koch (2002, p. 17) corrobora com a ideia de que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”. Tomando por base tal concepção, pressupõe-se que todo texto – em maior ou em menor grau a depender de sua tipologia – tem uma intenção de provocar no leitor algum efeito, carregando consigo particularidades argumentativas. Leal e Morais (2015, p. 20) reforçam que “a tal postulado está a ideia de que a linguagem não é

neutra e que usamos os recursos linguísticos para apresentar e defender nossas concepções sobre o mundo e sobre a vida”.

Desta forma, podemos confirmar a presença da argumentatividade também no processo de criação de textos, uma vez que, através das marcas textuais, da intencionalidade e das estratégias usadas para o convencimento do interlocutor, vão se costurando os movimentos necessários à tipologia. Campos (2012, p. 55) ressalta que “a argumentação é um tipo de texto bem presente nas nossas relações cotidianas, mas somente isso não nos garante que possamos desenvolvê-la bem em qualquer situação comunicativa”. Evidencia-se, assim, a importância de adotarmos esta concepção para o tratamento de textos escritos, nos quais analisaremos os fatores responsáveis pela coesão textual, as marcas enunciativas que demonstram juízo de valor do autor do texto e a força lexical dos operadores argumentativos que orientam à argumentação.

A seguir, discutiremos sobre o trabalho com a escrita argumentativa, abordando questões que demonstram a relevância do aprendizado da argumentação já nos primeiros anos do ensino fundamental, além de conhecer estratégias que contribuam com a defesa de ponto de vista, por parte do estudante.

4.3 O ENSINO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA

Nos anos finais do ensino fundamental, espera-se, dentre outras habilidades, que o aluno tenha capacidade de argumentar, formando posicionamentos a partir de leituras e da sua competência em interpretar fatos, informações e opiniões, assim como postula a BNCC. Dentre as competências gerais, a BNCC defende que ainda no ensino fundamental o estudante deve:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Portanto, a produção de textos argumentativos passa a fazer parte da programação escolar já no ensino fundamental, propondo a interação entre os fatos que ocorrem na sociedade a partir da tomada de posicionamento do sujeito. No entanto, este tipo de produção

é, por muitas vezes, preterida nessa fase de ensino devido à concepção equivocada de que estudantes nessa faixa etária não possuem habilidades para a argumentação:

Sabemos que, por muito tempo, acreditou-se que as crianças não tinham capacidade para lidar com textos escritos argumentativos. De fato, há estudos que evidenciam dificuldades para a produção de textos desse tipo, no entanto tais dificuldades parecem decorrer muito mais da falta de oportunidade para interagir por meio dos textos ou das condições de escrita dos textos avaliados do que propriamente de algum fator maturacional. (ANDRADE e LEAL, 2014, p. 10)

Percebe-se, então, que ao tentar promover o ensino da escrita argumentativa, diversos aspectos são questionados no que diz respeito à capacidade da criança de argumentar através de textos. Embora haja controvérsias entre alguns teóricos que defendem que as crianças podem argumentar oralmente, mas não através da escrita (DE BERNARDI; ANTOLINI, 1996; GOLDBERGER; COIRIER, 1996), é evidente que o ensino da argumentação pode ser desenvolvido ainda nos primeiros anos escolares. Essa ideia é defendida por Leal e Morais (2015), Leitão (2008, 2011), Leitão & Banks-Leite (2006), Castro (1992), Cury (2011); Stein & Miller (1993), entre outros. Assim, a crença de que as crianças não possuem habilidades argumentativas foi descartada através de pesquisas que comprovaram que, desde muito cedo, elas se utilizam de estratégias de convencimento através da oralidade e até mesmo das expressões faciais e gestuais. Leal e Morais (2006, p. 32) confirmam que “em torno de 3 ou 4 anos, as crianças já interagem em situações nas quais são motivadas a convencer alguém de alguma coisa, já usam estratégias para convencer, justificam seus pontos de vista, considerando a opinião do outro”. Além disso, em relação à argumentação em textos escritos, os mesmos autores demonstram, por meio de pesquisas realizadas por eles e por outros teóricos, que, diante de proposições interrogativas, as crianças elaboram textos nos quais conseguem manifestar seus pontos de vista e/ou justificar suas afirmações.

No que tange à escrita argumentativa, a dificuldade apresenta-se essencialmente nos aspectos relativos à consistência de argumentos nos textos de crianças e adolescentes. Nos anos iniciais e até finais do ensino fundamental, crianças e adolescentes ainda não dominam técnicas de ordenação de argumentos, de seleção vocabular, de conexão entre parágrafos etc., daí as dificuldades na elaboração do texto argumentativo. Por outro lado, elas são capazes de expor e defender seus pontos de vista. Sendo assim, é válido que se reconheça que as crianças possuem capacidade de argumentação desde muito cedo, contudo “um longo caminho de

desenvolvimento há de ser percorrido até que o façam com níveis de articulação e qualidade que caracterizam um pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade” (LEITÃO, 2011, p. 16).

Vale salientar que o trabalho com a escrita argumentativa na sala de aula demanda uma atitude responsiva por parte do professor e de condições pedagógicas favoráveis. Desta maneira, “compreendemos que as práticas pedagógicas ou encaminhamentos didáticos dados pelo professor de língua materna podem contribuir (ou não) para a construção de textos argumentativos escritos pelos alunos” (CAMPOS, 2012, p. 63). Leal e Morais reforçam que “na escola, precisamos ajudar os alunos a aprender a diversificar os modos de defender seus pontos de vista, criando estratégias diversificadas para tal” (2015, p. 66).

Diante de tais afirmações, é importante ressaltar que o ensino da escrita argumentativa perpassa as escolhas do professor ao inserir um gênero textual novo, ao provocar questionamentos durante um diálogo ou exposição de um tema, ao propor atividades que visam desenvolver argumentação etc. Consciente da importância do papel do professor no ensino da escrita argumentativa, Leitão (2011, p. 32) propõe ações que podem criar condições favoráveis ao surgimento da argumentação, tais quais: desafiar o aluno a formular e justificar pontos de vista, incentivá-lo a se colocar na posição de oponente da fala de outrem, estimulá-lo a responder contra-argumentos, dentre outros. A ênfase dada ao ensino da escrita argumentativa “desafia professores e educadores ao planejamento de ambientes educacionais que, de fato, possibilitem o desenvolvimento de competências argumentativas sem as quais não se podem formar indivíduos críticos” (LEITÃO, 2011, p. 16).

No que concerne às situações específicas em que a argumentação pode ser trabalhada em sala de aula, Leitão (2011) apresenta duas ocorrências: as planejadas e as espontâneas. Nas situações planejadas, a argumentação deve estar articulada à “criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, a partir do planejamento de atividades cuja execução exija dos alunos engajamento em argumentação” (LEITÃO, 2011, p. 40). As situações planejadas devem prevalecer nas aulas de produção de texto, pois a escrita argumentativa demanda organização e empenho para que se possam alcançar as expectativas idealizadas. Estas situações planejadas acontecem, por exemplo, quando o professor produz uma atividade de júri simulado ou sugere a seus alunos a produção textual de um artigo de opinião. As situações espontâneas, por outro lado, acontecem sem expectativas, a partir dos imprevistos gerados em sala de aula, e devem ser aproveitadas para incitar e desenvolver as capacidades do aluno. Nestas situações, o professor deve questionar a respeito de determinado

tema que possa surgir num diálogo entre os alunos ou a partir de uma dúvida, bem como provocá-los de modo que articulem a defesa de seus pontos de vista. Assim, em tais situações “são especialmente relevantes a prontidão e a habilidade do professor para identificar oportunidades de argumentação e efetivamente sustentá-las” (LEITÃO, 2011, p. 40)

Portanto, trazer a argumentação para a sala de aula pode acontecer em qualquer nível escolar, seja oralmente ou através da produção de textos escritos, desde que o professor tenha claros seus objetivos e estratégias a fim de aflorar a reflexão crítica e as habilidades de organização textual de seus alunos. A escola é o espaço ideal para desenvolver e guiar os estudantes no processo de aprendizagem da escrita, bem como das técnicas de argumentação. Sendo assim:

Do ponto de vista educacional [...], gerar oportunidades de argumentação em sala de aula é oferecer ao aluno oportunidade preciosa de reflexão sobre fundamentos e limites do seu conhecimento – no momento mesmo em que esse conhecimento é por ele (re)construído na experiência de sala de aula. (LEITÃO, 2011, p. 24)

Ratifica-se, portanto, a importância da escola como um espaço propício ao desenvolvimento da argumentação, pois, uma vez que esta já é inerente ao sujeito, em sala de aula o professor pode e deve oferecer recursos que visem ao estudante dominar as técnicas de uso da argumentação, bem como refletir sobre o conhecimento aprendido durante sua formação.

Tomando como ponto de partida a concepção de que todo ser humano tem a capacidade de argumentação, uma vez que “argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos” (CHARAUDEAU, 2008 *apud* FLACH, 2018, p 52), a construção desse processo demanda a organização e apresentação de alguns fatores. Dentre eles, Koch e Elias (2018) enumeram a existência de: i) uma proposta que provoque em alguém um questionamento; ii) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta; iii) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação.

De acordo com Passarelli (2012, p. 243), “a ordenação estrutural de um texto argumentativo não segue uma ordenação fixa em relação aos elementos necessários”; entretanto, alguns elementos são importantes para o reconhecimento deste tipo de texto. Dentre tais elementos de natureza argumentativa, destacam-se a presença da tese defendida, dos argumentos ou contra-argumentos que sustentam o posicionamento do autor diante do

assunto, as possíveis posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições; na conclusão, pode-se destacar a recuperação do ponto de vista e da tese defendida. Para Messias (2006, p. 47):

O consenso dos estudiosos considera como movimentos argumentativos a exposição do ponto de vista (quando se enuncia uma opinião sobre um tema), a justificativa (quando se selecionam as ideias necessárias à defesa do ponto de vista) e a contra-argumentação (quando se antecipa uma negação das ideias divergentes).

Estes movimentos são considerados na elaboração de um texto argumentativo como fatores que demonstram a tentativa de persuasão do sujeito autor para comprovar seu ponto de vista. Leal e Morais (2015), por exemplo, fundamentaram suas pesquisas sobre a possibilidade de crianças argumentarem em textos escritos a partir desses três elementos. Desta maneira, confirmam que “deleitamo-nos com os textos produzidos, encontrando neles estratégias de apresentação dos pontos de vista, de justificção e de diálogo com o leitor mediante a inserção da contra-argumentação” (idem, p. 233).

Além dos pontos supracitados, interessa-nos compreender o percurso que pode ser feito no que diz respeito ao ensino da argumentação na elaboração de textos. Para tanto, debruçaremos-nos nas marcas linguísticas da argumentação. Koch (2002), em sua obra *Argumentação e Linguagem*, define as marcas linguísticas da argumentação, considerando os elementos textuais que denotam juízo de valor. Para a autora, as relações enunciativas que se estabelecem no texto aparecem através de cinco marcas fundamentais: as pressuposições, as marcas de intenções, os modalizadores, os operadores argumentativos e as imagens recíprocas:

Entram aqui todos os aspectos relacionados à intencionalidade do falante, à sua atitude perante o discurso que produz, aos pressupostos, ao jogo de imagens recíprocas que fazem os interlocutores um do outro e do tema tratado, enfim, todos os fatores implícitos que deixam no texto, marcas linguísticas relativas ao **modo** como é produzido e que constituem as diversas modalidades da enunciação. (KOCH, 2002, p. 30, *grifo da autora*).

Dentre tais marcas enunciativas citadas, comentaremos, especificamente, a respeito da pressuposição, dos modalizadores, dos operadores argumentativos e dos índices de polifonia, uma vez que serão abordados durante as atividades propostas na intervenção didática.

No que diz respeito à marca de pressuposição, por exemplo, podemos afirmar que esta constitui um dos mais importantes conceitos desenvolvidos na obra de Ducrot (1989). De acordo com sua teoria dos atos locucionários, um enunciado pode conter dois níveis de

sentido: o posto (aquilo que é dito) e o pressuposto (o não dito). Assim, “o pressuposto é um elemento constitutivo dos sentidos dos enunciados” (CAVALCANTI, 2008, p. 81). As pressuposições marcam, no jogo enunciativo, o conhecimento implícito que o interlocutor precisa ter para participar do processo de interação com o texto. As marcas de pressuposições aparecem dos encadeamentos entre frases, bem como dos sentidos implícitos no enunciado.

Em relação ao papel dos modalizadores, são responsáveis pelas marcas textuais que expressam a atitude do falante por meio do enunciado. A modalização permite ao locutor “marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz” (KOCH, 2002, p. 86). Desta forma, manifestam-se por meio de performativos explícitos, auxiliares modais, modos e tempos verbais, dentre outros. Os modalizadores são considerados atos ilocucionários argumentativos devido à capacidade de revelar pontos de vista ante as escolhas vocabulares do falante/autor.

Já no tocante aos operadores argumentativos são “elementos que tem por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam” (KOCH, 2018, p. 61). São eles que nos apresentam a direção para a qual o texto deseja guiar o leitor por meio de palavras que explicitam a ideia argumentativa do texto. Os operadores argumentativos são conectivos que trazem a ideia de condição, causalidade, explicação etc., bem como as “palavras denotativas” – vocábulos que apresentam valor semântico de adição, exclusão, dentre outros. É possível observar sua presença em, praticamente, todos os usos que fazemos da língua, seja através da oralidade ou pelo uso da escrita. Por isso, ratifica-se que “o uso da linguagem é inerentemente argumentativo” (KOCH, 2002, p. 102). No entanto, esses marcadores são, por vezes, ensinados na escola sem nenhuma reflexão a respeito de sua relevância argumentativa, sendo apenas decorados pelos alunos de acordo com sua classificação e/ou usos em frases soltas e descontextualizadas. Ainda a esse respeito, Koch (idem, p. 108) salienta que, como docentes do ensino da língua, devemos “ressaltar a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso”.

Os índices de polifonia também constituem importante elemento para construção da linguagem argumentativa. O termo polifonia, que é, geralmente, associado à teoria bakhtiniana, na qual é perceptível a presença de outras vozes na constituição do discurso, é também registrado como marca enunciativa. Sendo assim, a noção de polifonia está

relacionada ao “emprego da fala de outros enunciadores (do interlocutor, de terceiros ou da opinião pública em geral) ao discurso do locutor” (FLACH, 2018, p. 69). Esse emprego permite que um afastamento, no qual o autor não se responsabiliza completamente pelo discurso que produz, atribuindo a outrem a tal responsabilidade. Os índices de autoridade polifônica aparecem também através de pressuposições, operadores argumentativos, tempos verbais e aspas. Analisando os índices de polifonia presentes no texto, é possível prever argumentos contrários, adotar estratégias de antecipação ou suspense e dotar o discurso de maior poder de persuasão.

Esses elementos são norteadores para o reconhecimento do percurso argumentativo que é feito na produção do texto, bem como nas atividades de interpretação nas quais é necessário destacar marcas argumentativas do autor. À medida que o estudante vai apreendendo as marcas enunciativas, a interpretação dos textos acontece de forma mais fluída. Ao chegar na fase de produção textual, o aluno já terá a seu dispor todo um repertório argumentativo e alguns caminhos que facilitarão o planejamento e a elaboração do texto escrito. Portanto, é através do processo de escrita que o aluno vai se apropriando e se tornando sujeito do seu próprio texto e das suas ideias, como defende Soares (1999, p. 68):

Aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Desta forma, ao aprender os processos de uso da escrita, bem como os recursos argumentativos que fortalecem a defesa do ponto de vista e a construção do discurso, o sujeito vai adquirindo autonomia nas situações de interação e comunicação cotidianas. Estes procedimentos devem ser trabalhados em sala de aula a partir da leitura, da oralidade e da produção de textos argumentativos e ensinados aos alunos, ao passo que vão se apropriando da linguagem argumentativa.

Vale salientar que o ensino da argumentação na sala de aula é extremamente proveitoso em situações comunicativas diversas que podem auxiliar o aluno num debate, em situações ou atividades de liderança, em escolhas políticas etc. Schneuwly e Dolz (2004 *apud* FLACH, 2018, p. 62) corroboram que “perceber a argumentação como objeto de ensino na escola pode auxiliar os alunos na resolução de conflitos, tomada de decisões, no discurso em público, na discussão de problemas com os outros, ratificando ou refutando um ponto de vista”. Desta

forma, o estudante vai se apropriando dos recursos argumentativos para usá-los a seu favor em situações diversas dentro ou fora do ambiente escolar.

Além da relevância da discussão sobre argumentação e escrita argumentativa, cabe ressaltar os pressupostos sobre os gêneros textuais, uma vez que este trabalho se volta à construção de um gênero relativamente novo para estudantes do ensino fundamental e que atende a um público específico. Portanto, na seção seguinte, abordaremos a convergência entre a concepção de gêneros assumida e a perspectiva de ensino sobre tal.

5 OS GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES PERTINENTES

Nesta seção, propomo-nos a analisar a abordagem dada aos gêneros textuais através da perspectiva de diferentes teorias e escolas, observando a influência que tais aportes teóricos vêm exercendo sobre o ensino de língua materna alicerçado na perspectiva dos gêneros.

Vale ressaltar que não discutiremos aqui as teorias em torno da acepção do termo gêneros textuais ou gêneros discursivos (para tal, ver BEZERRA, 2017: gêneros discursivos ou textuais?). Limitaremo-nos apenas à conclusão de Bezerra (2017, p. 32) de que “é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constitutivas”. Assim, adotaremos aqui os dois termos como sinônimos, visto que consideramos em todos os gêneros textuais a abordagem discursiva.

Dito isto, iniciaremos nossa exposição a partir do trabalho de Bakhtin por acreditarmos que a concepção de dialogismo e do gênero como “tipo relativamente estável de enunciado” serviu de premissa para as teorias posteriores. As contribuições advindas da perspectiva interacionista de Bakhtin em relação ao estruturalismo de Ferdinand Saussure promoveu uma ruptura de todo um paradigma da época no que diz respeito à concepção e ao trabalho com os gêneros no ensino. Outrossim, baseado na teoria bakhtiniana, abordaremos questões relativas à escola norte-americana, bem como à escola de Genebra. Cabe salientar, que essas escolas constituem aportes para o trabalho que faremos com o gênero TCF. No que diz respeito à escola norte-americana, por desenvolver o entendimento que os fatores sociais e culturais interferem na produção dos gêneros textuais, bem como a produção de textos influencia nas relações sociais e atividades humanas, assim, “o conceito de gênero passa a ser entendido como ação social, dentro de um contexto de situação e interação comunicativa” (TRUJILLO e TRUJILLO, 2011, p. 66). Em relação à escola genebrina, devido, essencialmente, à concepção do modelo didático de gênero e da sequência didática, dispositivo didático que abordaremos aqui, mais adiante, de maneira adaptada à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além da sua “reconhecida influência no processo de elaboração de currículos e materiais didáticos no cenário nacional” (LIMA, 2016, p. 95).

Por fim, comentaremos a respeito do ensino de gêneros através da sequência didática adaptada para o trabalho com o gênero TCF. Tal sequência será apresentada detalhadamente em seção subsequente de modo que o professor possa, além de conhecer a teoria, compreender a possibilidade de um trabalho em sala de aula através da proposta da sequência.

A escolha pelo modelo de sequência adaptada da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) deveu-se à abordagem que os autores fazem com os gêneros orais e escritos. Desta forma, mediante a necessidade de produção de um gênero escrito na escola, compreendemos a importância do aluno trabalhar por etapas que o auxiliem na construção do trabalho até a fase de produção final.

5.1 A DIMENSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA TEORIA BAKHTINIANA

O trabalho de Bakhtin em torno dos gêneros do discurso movimentou e modificou todo o paradigma de estudos sobre os gêneros à época. Bakhtin propunha aproximar a prosa literária do mundo real. Por isso, em *Estética da Criação Verbal* (1979), coletânea póstuma e inacabada atribuída ao teórico russo, à luz do romance de Dostoievski, Bakhtin apresentou como principal abordagem o uso da linguagem no processo de interação mediado pelo diálogo, conceituando fenômenos como o discurso, a enunciação e, essencialmente, a concepção de gênero enquanto atividade sociodiscursiva.

Enquanto Saussure delimitava a língua através de uma concepção estática, individual e estrutural, contemplando, assim, uma ideia de que a linguagem não pode ser modificada pelo indivíduo, Bakhtin lança um novo olhar sobre a língua concebendo-a como prática social e defendendo que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Nessa concepção, Bakhtin confere à linguagem um caráter ideológico e dinâmico. O estudo da língua é pautado nas relações sociais que se estabelecem entre dois ou mais indivíduos, em um dado contexto enunciativo, através das formas linguísticas em uso. Com isso, Bakhtin defende que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais são denominados de gêneros” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Desta forma, é possível afirmar que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Bakhtin reforça também a heterogeneidade dos gêneros do discurso, que não se limitam nem se esgotam em suas possibilidades, uma vez que estão relacionados aos modos de organização e de realização dos gêneros na vida social. Diante desta perspectiva, o autor difere os gêneros em dois agrupamentos: os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos).

Os gêneros primários se formam através de situações comunicativas imediatas, sendo, por isso, denominados de “simples”. Por outro lado, os gêneros secundários abrangem uma natureza mais complexa e demandam um modo de organização específico e bem desenvolvido. Lima (2016, p. 98) elabora a diferenciação defendida por Bakhtin entre tais tipos de gêneros discursivos, explicando que “o processo de formação dos gêneros secundários passa pela incorporação e conseqüente reelaboração dos gêneros primários, os quais perdem sua interface direta com o mundo social, passando a atender a propósitos comunicativos mais complexos”. Essa distinção entre os gêneros primários e secundários é essencial para tratar da natureza complexa e profunda do enunciado, bem como compreender a ideologia da linguagem.

Ainda segundo a teoria do dialogismo de Bakhtin (2016), a produção de formas relativamente estáveis de enunciado é regulada pelas condições histórico-culturais e ideológicas que dão forma ao gênero discursivo. Sendo assim, são os traços comuns, de acordo com determinada esfera de comunicação, que definem os gêneros como tipos relativamente estáveis. Essas características são necessárias para compreendermos três aspectos do gênero: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

No que se refere ao conteúdo temático, é entendido que o gênero compreende os temas, conteúdos e conhecimentos que devem circular através dele, bem como, sob outra perspectiva, nossas produções orais e escritas delimitam o gênero a ser utilizado. Assim, Lima (2016, p. 98) reforça que o conteúdo pode “contemplar assuntos variados, a depender de algumas variáveis, tais como a esfera discursiva em que o gênero se realiza, os interlocutores envolvidos e os objetivos comunicativos pretendidos”. Já a construção composicional do texto, diz respeito à estrutura e o seu acabamento formal, ou seja, a organização do enunciado. Em relação ao estilo, compreende-se através das escolhas lexicais e estruturas gramaticais da construção do gênero. Bakhtin (2016, p. 17) comenta que “todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados”. A percepção da estilística nos gêneros pode acontecer de maneira muito individual, visto que reflete as escolhas do autor.

Em síntese, a concepção sobre os tipos “relativamente estáveis de enunciado” elaborada por Bakhtin foi a porta de entrada para os estudos linguísticos a respeito dos gêneros do discurso e as teorias que se desenvolveram a partir de suas contribuições. Buscando, ainda, aprofundar os estudos sobre os gêneros como atividade sociodiscursiva, trataremos da abordagem da Nova Retórica e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visando

compreender essas perspectivas no tocante ao ensino de gêneros na escola – as quais serão abordadas no tópico seguinte.

5.2 AS ESCOLAS NORTE-AMERICANA E DE GENEVRA E SUAS ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE GÊNERO

Os estudos em torno da concepção de gêneros realizada pelos teóricos da Nova Retórica (também conhecida como Escola norte-americana ou ERGs), que trazem em sua linha de frente nomes como Charles Bazerman e Caroline Miller, defendem a abordagem de ensino de gêneros de maneira implícita e o compreendem como uma ação social e discursiva. Desta forma, esta perspectiva aponta para a influência dos fatores sociais e culturais na produção de diferentes gêneros, bem como na relevância da produção textual nas relações sociais das atividades humanas.

As contribuições da Nova Retórica em relação ao ensino de gêneros favorecem as mudanças no âmbito do ensino da língua materna, considerando a ótica do processo em oposição à ideia de produto, bem como o ensino da produção de texto em detrimento ao ensino dos manuais e técnicas de redação (elaboramos com mais detalhes essas questões no capítulo de escrita).

Cabe salientar que:

Não podemos esquecer que a tradição chamada de “Nova Retórica” surge como uma resposta ao ensino da composição escrita que, nas escolas secundárias e nas universidades norte-americanas, pelo menos até o final do século XIX, estava sobre a influência da retórica clássica. Ao mesmo tempo, é um movimento também contrário ao ensino beletrista e mais centrado na estilística e na correção sintática e gramatical que deixava de lado os aspectos retóricos (ou pragmáticos), como a noção de contexto, audiência e ocasião. (BUNZEN, 2004, p. 16)

Desta forma, os teóricos da escola norte-americana defendem a redefinição sobre o conceito de gênero e, conseqüentemente, sobre o ensino e a sua abordagem na sala de aula, afastando-se da noção do gênero como um produto acabado e valorizando a pedagogia processual de ensino. Diante disso, Trujillo e Trujillo (2011, p. 66) esclarecem que “o conceito de gênero passa a ser entendido como ação social, dentro de um contexto de situação e interação comunicativa”.

Ademais, outro fator preponderante nos estudos da retórica é a Teoria dos Atos de Fala, do filósofo John Austin (1962). Bazerman (2004) reafirma a teoria de Austin ao considerar que todo enunciado traz em si atos de fala. Os atos de fala diferenciam três níveis linguísticos: o ato locucionário, que diz respeito àquilo que é dito; o ato proposicional, ato decorrente do que é dito e o ato ilocucionário, o qual será reconhecido pelo ouvinte. A noção de dialogismo juntamente aos atos de fala sobrepõe o poder do significado das palavras dentro da sociedade e as formas de compreensão desse significado dependendo do contexto em que se realiza. O teórico explica que “as intenções nos atos de fala podem ser mal compreendidas e comprometem a coordenação das ideias para expressar clareza nos atos de fala e essa dificuldade aumenta ainda mais nos textos escritos” (BAZERMAN, 2004 *apud* TRUJILLO e TRUJILLO, 2011, p. 70). A teoria dos atos de fala nos leva à compreensão de dois pontos importantes para a perspectiva dos gêneros: primeiramente, a de que os enunciados são formas de agir no mundo; segundo, que o contexto deve sempre ser considerado de acordo com o que é entendido pelos participantes.

Ao assumir tal posicionamento, a Nova Retórica demonstra que compreende o gênero além das características linguístico-textuais, bem como desapega da forma como elemento preliminar a sua constituição; e sobrepõe a visão social e discursiva, uma vez que “passam a ser definidos como ações em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura” (BUNZEN, 2004, p. 17). Vale salientar que a contribuição dos estudos realizados por Bakhtin será essencial para essa nova postura.

O conceito de gênero pela perspectiva *bakhtiniana* contribuiu para que os pesquisadores da escola norte-americana incorporassem a noção de dialogismo, interação, intertextualidade e ampliassem a noção a respeito de “tipos relativamente estáveis”. A Nova Retórica salienta os estudos sobre a dinamicidade, a plasticidade, a criatividade e da heterogeneidade, propondo um olhar sobre os aspectos pragmáticos do gênero. Todavia, os estudiosos da retórica não propõem nenhum modelo de ensino sobre o uso dos gêneros, visto que não acreditam em um modelo visto de forma geral e não contextualizada. Desta forma, afirmam que “as pessoas recebem cada texto de forma diferente; há variação de um mesmo exemplar de um gênero e a visão de gênero, enquanto coleção de elementos característicos, também pode variar” (TRUJILLO e TRUJILLO, 2011, p. 71). Essa ideia está relacionada à influência antropológica, sociológica e etnográfica nos estudos retóricos, corroborando a ideia de que o foco está na organização social e nas relações de cultura e poder.

Ficam evidentes algumas questões sobre o ensino de gêneros sob a perspectiva da Nova Retórica. A proposta dessa escola resiste ao ensino explícito ao conceber o gênero como algo instável; outrossim, os autores defendem que são as situações retóricas que devem levar o aluno a refletir sobre os propósitos comunicativos, na audiência e na circunstância do gênero. Ao defender o ensino implícito dos gêneros, os teóricos norte-americanos criticam a ênfase que é dada por outras escolas no que diz respeito ao aprendizado de elementos textuais e as estruturas linguísticas. Conforme ressalta Freedman, “os alunos deveriam apreender a produzir discursos em gêneros, sem que isso signifique necessariamente o ensino explícito deles. Apenas em poucas situações e somente para alguns alunos faz-se necessário um trabalho mais explícito” (FREEDMAN 1994; 1999 *apud* BUNZEN, 2004, p.18).

Portanto, a Nova Retórica defende que para se ensinar gêneros na sala de aula, o professor deve criar situações e estratégias, nas quais os alunos possam lidar com criatividade e inventividade. Desta forma, “mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, os professores deveriam ajudar os alunos a ‘desconstruir’ e a reconstruir tais modelos” (BUNZEN, 2004, p. 19), pois, assim, a produção de gênero estaria relacionada ao uso dialógico, situado e contextualizado. Em suma, professores e alunos devem direcionar a atenção não apenas para os textos, mas para todo o contexto ideológico, institucional, cultural e social no qual se desenvolvem.

Ainda que de grande relevância pelas contribuições nas perspectivas social e discursiva, os estudos realizados pela Nova Retórica não apresentam uma preocupação diretamente voltada para o ensino. Dessa forma, apesar de perceber influências destes no ensino de gêneros, não é possível estabelecer um modelo didático a ser aplicado. Como, para nosso estudo, esse modelo é necessário, escolhemos associar algumas dessas concepções base aos estudos desenvolvidos pela escola de Genebra, levando em consideração, principalmente, o modelo de sequência didática desenvolvido pelo ISD.

Os estudiosos do ISD buscam “promover um ensino sistemático de capacidades de linguagem a partir de gêneros, considerando, dentre outros aspectos, a organização e a progressão curricular, numa interface com as práticas sociais de referência em que os gêneros efetivamente circulam” (LIMA, 2016, p. 100). Os estudos sob a perspectiva do ISD tiveram origem na Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), por isso, ficou reconhecida como Escola de Genebra. Dentre os principais teóricos destacam-se os nomes de Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Tais autores preocupam-se com o

ensino dos gêneros orais e escritos na língua materna, buscando modificar práticas tradicionais através do caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo. As contribuições da Escola de Genebra foram rapidamente difundidas pelo Brasil e possui adeptos a sua metodologia até os dias de hoje.

A proposta principal dos autores da escola genebrina é a “abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais” (BUNZEN, 2004, p. 10). Desta forma, defendem que o ensino seja baseado na “didática da diversificação” contrapondo-se aos modelos tradicionais que se baseavam nos aspectos puramente gramaticais da língua.

A concepção de gêneros adotada pela escola é a de que são “artefatos simbólicos historicamente constituídos e que funcionam como instrumentos mediadores das atividades humanas” (LIMA, 2016, p. 100). Os estudiosos da escola genebrina buscam promover uma educação sistemática, a qual sejam articuladas as capacidades de linguagem do indivíduo aos gêneros discursivos, considerando as práticas sociais e a esfera de circulação na qual se realizam. Ou seja, um trabalho com os gêneros orais e escritos que possam inserir os alunos em práticas sociais através do uso da linguagem.

Além disso, Schneuwly e Dolz (1996) desenvolvem a ideia de que os gêneros funcionam como (mega) instrumentos para agir em situações de linguagem. Essa definição está relacionada à ideia do gênero como maneira de instrumentalizar as ações discursivas que acontecem na linguagem e precisam de uma forma ou via de materialização. Aprender a falar e escrever, por exemplo, é apropriar-se de instrumentos para poder participar de situações discursivas diversas, o que significa apropriar-se também dos gêneros. Diante disso, os teóricos definem que os gêneros do discurso acontecem através de três fatores: as práticas de linguagem, as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino.

As práticas de linguagem são responsáveis pela mediação entre o funcionamento da língua e as práticas sociais. Elas apresentam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas numa dada situação de comunicação particular. Schneuwly e Dolz (1999, p. 11) definem que “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados”. As capacidades de linguagem dependem da habilidade do interlocutor de adaptar-se às características do contexto, bem como de mobilizar os modelos discursivos numa determinada situação de interação. Por fim, as estratégias de ensino estão relacionadas à

interação entre os aprendizes e o conteúdo nos contextos sociais. Nessa perspectiva, “os aprendizes adquirem uma compreensão maior não só dos conteúdos que se tornam dizíveis através dos gêneros, como da estrutura típica dos textos” (PINTO, 2010, p. 54).

Seguindo a concepção do Interacionismo Sociodiscursivo, a transposição dos gêneros discursivos na escola é uma prática discutível, pois é preciso diferenciar o que ocorre nas práticas sociais das práticas escolares. O uso dos gêneros na escola, quase sempre, trata de uma situação de simulação e o contato do aluno com o texto não garante que haja uma apropriação. Por isso, faz-se necessário “um trabalho mais sistemático voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, em função dos usos e do funcionamento dos gêneros na sociedade” (LIMA, 2016, p. 100). Em vista disso, pode-se confirmar que o foco da Escola de Genebra não é a apropriação do gênero em si, mas nas capacidades discursivas que podem ser desenvolvidas pelo aluno na interação com o gênero. Dessa maneira, é importante que “o professor esteja consciente de sua função mediadora, utilizando-se dos gêneros como instrumento e objeto para estabelecer um entrelaçamento entre as práticas escolares e sociais e, por conseguinte, conduzir o aluno a agir de forma autônoma no mundo social” (LIMA, 2016, p. 101).

Considerando a transposição dos gêneros discursivos para a sala de aula com foco no processo de aprendizagem dos alunos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999) desenvolveram a noção de modelos didáticos do gênero (ou sequências didáticas) que visavam o desenvolvimento das capacidades linguísticas do estudante através da produção de textos orais e escritos de gêneros diversos. Assim, o objetivo dessas sequências era que “os alunos deveriam sempre dominar cada vez melhor um gênero, passando para outro e assim sucessivamente” (BUNZEN, 2004, p. 12).

Conforme Schneuwly e Dolz (1999, p. 8), “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”. Com isto, percebe-se a importância e a preocupação dos autores em levar esses gêneros às situações escolares. Ainda assim, a transposição do gênero não é um trabalho automático e imediato. Devem-se levar em consideração as especificidades do espaço escolar, as capacidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas, entre outros fatores. Tais questões são imprescindíveis, pois revelam as características necessárias à aplicação de um projeto de intervenção didática que melhor atenda ao nível/série escolar (trataremos melhor desse modelo de intervenção didática no tópico seguinte).

Cabe salientar que a pertinência desse modelo de transposição didática arquitetado pela Escola de Genebra mostrou-se tão interessante que influenciou diversos modelos de ensino pelo mundo. Aqui no Brasil, por exemplo, as concepções da escola genebrina estão presentes em diversos documentos orientadores, pesquisas acadêmicas e políticas públicas de formação docente. Por este motivo, basearemos nossa intervenção na proposta das sequências didáticas para o ensino da produção escrita.

Ainda que baseado nos modelos das escolas supracitadas, cabe salientar que o ensino de gêneros na escola, mesmo nos dias de hoje, não é uma prática fácil ou automatizada. É necessário um trabalho de investigação, por parte do professor, para que seja possível compreender o contexto social no qual estão inseridos seus alunos, bem como a tentativa de motivá-los a prática da leitura, oralidade e escrita permeado pelo uso dos gêneros como uma prática interacionista, social e discursiva. O ambiente escolar é o lugar ideal para, de forma didática, incitar a análise e a produção textual de eventos linguísticos. Em vista disso, Marcuschi (2010, p. 37) afirma que “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”, uma vez que, por meio dos gêneros, estamos sempre conhecendo e manuseando formas de comunicar. Desta forma, nos dias de hoje, o ensino na língua materna está totalmente associado ao ensino de gêneros, principalmente porque este conceito possibilita uma concepção de língua mais ampla e integra os principais eixos de ensino: a leitura, a produção oral e escrita e a análise linguística.

5.3 ENSINANDO GÊNEROS ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como já mencionado anteriormente, a escola é o ambiente ideal para o ensino da produção oral e escrita e para que o aluno aprenda a mobilizar a linguagem a seu favor, de modo que torne possível dominar formas de expressarem-se dentro e fora do ambiente escolar, através de atividades múltiplas, projetos escolares, além do incentivo ao desenvolvimento das produções orais e escritas. Busca-se, assim, integrar essas práticas ao processo de aprendizagem na escola.

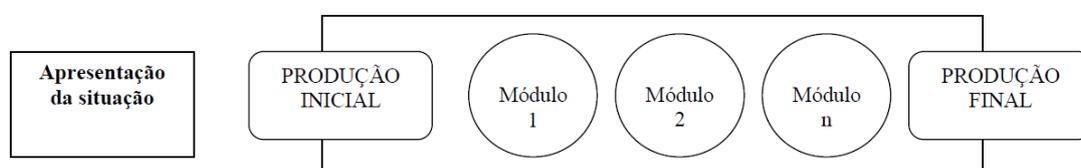
A sequência didática é, portanto, uma dessas metodologias que visa ao ensino e à aprendizagem de práticas de linguagem por meio do ensino do gênero e que tem como intuito principal levar o aluno a apropriar-se do conhecimento, facilitando seu desenvolvimento nas

situações de comunicação. Assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem que a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com os autores, a intenção não é apresentar os gêneros e fazer deles meros instrumentos de interpretação que se configuram, muitas vezes, como pretexto para a escrita; os autores propõem um trabalho modular, sistemático e reflexivo. O gênero é colocado como instrumento para desenvolver no aluno as habilidades necessárias ao longo de um processo de atividades linguísticas.

De modo geral, a sequência didática é estruturada em quatro partes essenciais: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Desta forma, o movimento geral da sequência didática inicia-se de maneira complexa, passa por fases mais simples e volta ao movimento complexo. Isto ocorre visto que, na produção inicial, os estudantes são avaliados conhecendo ainda muito pouco sobre o gênero em questão. Ao longo das atividades, tem-se como objetivo flexibilizar o conhecimento e torná-lo mais prático ao aluno que vai aprendendo e aperfeiçoando o trabalho com o gênero para, só então, voltar a produzir o mesmo gênero com as devidas correções e reflexões.

O esquema geral das sequências didáticas é apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p 98) de tal maneira:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. 2004

A apresentação inicial é o primeiro momento de contato com a situação comunicativa e com o gênero. Nesta fase, o aluno é levado a conhecer as marcas e características do gênero, bem como os conteúdos pertinentes para a realização do projeto escolar. Após essa primeira fase, é realizada a produção inicial, a qual não necessita ser necessariamente uma produção completa, mas esclarece o quanto ficou marcado para o aluno a apropriação do gênero durante a apresentação inicial. Vale salientar que, como vamos trabalhar com a produção escrita, diversos erros da modalidade escrita formal da língua (ortografia, construções sintáticas etc) podem surgir nesta primeira produção, entretanto este não é o foco desta fase e esses erros

poderão ser revistos ao longo do trabalho. Além disso, a produção inicial do aluno ou grupo “permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram”, conforme destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

No que diz respeito à execução dos módulos, esta não apresenta uma quantidade fixa para sua conclusão. Os módulos estão integrados aos problemas encontrados na produção inicial e as atividades que devem ser propostas para saná-los. Nos módulos realizam-se atividades que possibilitam ao aluno o reconhecimento de suas dificuldades em relação à construção do gênero e ao modo como melhorar sua capacidade e domínio sobre ele. Durante a realização dos módulos, três situações podem facilitar o andamento da sequência: trabalhar problemas de níveis diferentes – através de leituras, pesquisas e planejamento do texto; variar atividades e exercícios, bem como capitalizar aquisições – instrumentalizando a linguagem técnica dos alunos.

Já a produção final permite ao aluno pôr em prática os conhecimentos construídos ao longo da sequência. É através da produção final que o professor poderá avaliar se o seu projeto foi bem elaborado e se os seus alunos foram capazes de se apropriar do conhecimento que era esperado. Comparando a produção inicial à produção final, o aluno também pode realizar uma autoavaliação, buscando compreender se atingiu os objetivos pautados pelo professor durante a sequência.

Vale salientar que o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental é um trabalho longo e que exige que o aluno esteja apropriado do seu objeto de estudo e do gênero para iniciar sua produção. Por este motivo, trabalharemos a proposta adaptada da sequência didática e não será realizada uma produção inicial para ser avaliada ao final da sequência. Em substituição, apresentaremos exemplares de TCF para que os alunos conheçam e socializem suas impressões sobre a proposta do gênero. Outrossim, é importante dizer que, apesar dos esforços em aplicar a proposta da sequência didática, não foi possível realizar este trabalho na prática devido ao fechamento das escolas durante a pandemia da COVID 19 no ano de 2020. Desta maneira, as atividades que serão propostas na sequência foram elaboradas visando auxiliar ao professor nas etapas de produção do gênero de acordo com experiências anteriores vivenciadas pela autora deste trabalho.

A concretização da sequência didática é um processo longo e que demanda bastante atenção e observação do professor. Ao realizar uma sequência didática, o professor precisa ter

em mente qual é o objetivo que pretende alcançar ao fim de cada fase. Sobretudo, é importante estar consciente do papel da escola como lugar privilegiado para produção e utilização de muitos textos, bem como para o desenvolvimento do uso da linguagem. Assim, Schneuwly e Dolz (2004, p. 78) confirmam que:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária.

Portanto, é inegável o papel da escola para o desenvolvimento das habilidades comunicativas que surgem dentro ou fora do contexto escolar, além das situações que exigem a apropriação do uso da escrita.

Sabendo que utilizaremos a proposta adaptada da sequência didática para o ensino do gênero TCF, entenderemos melhor como esta proposta de trabalho será realizada a partir da exposição do nosso percurso metodológico feita a seguir.

6 DA TEORIA À PRÁTICA: MEIOS NECESSÁRIOS À INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A pesquisa que aqui se desenha parte da premissa de que é necessário se construir pontes que interliguem teoria e prática no trabalho pedagógico do professor. Sendo assim, “a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa” (MIRANDA E RESENDE, 2006, p. 511). Partindo de tal pressuposto, abordaremos as teorias analisadas até aqui a partir do viés prático, o qual se mostra imprescindível para a proposta de intervenção idealizada para este trabalho.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, este trabalho constitui-se de uma investigação qualitativa e de caráter intervencionista. Desta forma, o intuito da pesquisa é conhecer, analisar, intervir e propor ações reflexivas no contexto da prática educativa. Além disso, investigaremos as contribuições advindas da proposta de trabalho com os gêneros escritos desenvolvidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), através das práticas sociointeracionistas e do modelo de ensino proposto por meio das sequências didáticas (SD).

Cabe ainda salientar que, como metodologia de pesquisa, foi escolhido o modelo de pesquisa-ação, uma vez que tal método preocupa-se com a problematização e a solução de problemas que surgem de situações práticas, como por exemplo, a solução de dificuldades relacionadas à elaboração de um gênero escrito na sala de aula. A pesquisa-ação envolve os sujeitos na tentativa de alcançar os objetivos propostos no contexto da prática educativa. Desta forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20 *apud* FABRICIO, 2019, p. 58).

Evidencia-se, portanto, a relevância da pesquisa-ação para esta proposta de trabalho, visto que a interação entre o docente, bem como os estudantes envolvidos nesse processo deve acontecer de maneira colaborativa.

Apoiados nos estudos que embasam este trabalho, elaboramos atividades que deveriam ser aplicadas, baseadas no esquema da sequência didática, aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, meses antes de iniciarmos a intervenção na escola, vivenciamos um período de *lockdown* e, conseqüentemente, o fechamento das escolas devido à pandemia da

Covid-19. Diante disso, adaptamos nossa proposta como um modelo interventivo para docentes da rede pública estadual visando contribuir para a construção dos TCF escolares que serão realizados nos anos seguintes.

6.1 A PESQUISA, O CAMPO E OS SUJEITOS

Este trabalho, que tem como objetivo contribuir com a elaboração do TCF e, ao mesmo tempo, cooperar com o desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos no 9º ano do ensino fundamental, bem como ajudá-los a ampliar o olhar crítico, questionador e o posicionamento diante dos temas que seriam pesquisados, será realizado através de pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. A escolha pela pesquisa qualitativa deve-se ao fato de esta compreender melhor os aspectos subjetivos que conduzem aos resultados, bem como as particularidades de cada grupo envolvido na pesquisa.

Vale salientar que, embora optemos pelo uso da pesquisa-ação, esta proposta não pôde ser aplicada efetivamente devido à pandemia que se instaurou no ano de 2020, levando à suspensão das aulas presenciais. Assim, como já dito, realizaremos apenas a proposição da sequência, seguindo os moldes da pesquisa-ação. Conforme Thiollant (1986, p.23), “as diversas fases da pesquisa não constituem infrações ao ‘código’ da ciência, quando este é entendido de modo plural, em particular no plano metodológico”. Portanto, a confluência entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação prioriza os sujeitos envolvidos e a realidade social em que estão inseridos para melhor apreendê-los e compreendê-los.

Os sujeitos potenciais dessa pesquisa serão os estudantes do 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede estadual de Pernambuco. Tal escolha deve-se ao fato que, durante este ciclo, é exigido pela Secretaria de Educação de Pernambuco a produção de um Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental. Apesar do eixo de ensino da produção escrita ser contemplado em todas as séries do ensino fundamental, observamos a dificuldade dos alunos, em anos anteriores, para produzirem um gênero relativamente novo para eles, além das dificuldades notáveis no que se refere à adequação ao gênero e à argumentação, assim como ao uso da modalidade formal da língua.

A BNCC (2018) preceitua que, ao término do ciclo final do ensino fundamental, o aluno já deve demonstrar competência na leitura, oralidade, e produção argumentativa de textos, de modo que seu desempenho no ensino médio não seja prejudicado por essas lacunas. Desta forma, “é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de

informação (BRASIL, 2018, p. 60, *grifo do autor*). Almejamos, assim, que o percurso para a produção do TCF seja importante para a formação escolar dos alunos envolvidos nesse processo, mas, principalmente, para o desenvolvimento de uma consciência crítica que os tornem aptos às suas atividades como sujeito e cidadão da comunidade em que estão inserido.

6.2 A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO TCF

De acordo com a Secretaria de Educação de Pernambuco (2016), o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental é uma iniciativa que visa inserir os estudantes na pesquisa científica e levá-los a compreender a importância e a credibilidade do saber científico. Entretanto, no trabalho escolar com os alunos do ensino fundamental, verificamos a dificuldade de encontrar fontes teóricas que possam dar respaldo às dúvidas surgidas durante a construção do TCF.

Os gestores e professores orientadores da rede estadual recebem uma formação direcionada à produção do TCF na escola, na qual fica determinado o prazo para organização e realização dos trabalhos, além das normas pertinentes à construção dos projetos escolares. Contudo, essas normas não são suficientes para todas as questões que surgem ao longo do processo de produção do gênero e, na maioria das vezes, não são disponibilizadas aos alunos. Por ser um gênero de elaboração complexa, os professores encontram dificuldades em didatizá-lo, visto que há poucas pesquisas sobre o trabalho com ele nos anos finais do ensino fundamental.

Diante de tais questões, percebemos a necessidade de apresentar base teórica que fundamente a construção do gênero TCF e possibilite uma maior apropriação do aluno no processo de escrita. Assim, considerando as dificuldades advindas do momento de produção do gênero, buscamos identificar um perfil regular presente nos TCFs já elaborados e apresentados.

Assim, em um primeiro momento desta pesquisa, debruçamo-nos sobre exemplares de TCF já produzidos em escolas da Região Metropolitana do Recife para identificarmos seus elementos constitutivos. Tomamos como base os TCF disponibilizados nas bibliotecas escolares às quais tivemos acesso durante o período pandêmico em que ocorreu a pesquisa para elaboração deste trabalho, e buscamos observar características comuns entre eles, bem como a variedade de temas sobre a qual tratavam. Através da observação desses TCFs, fomos

capazes de identificar um parâmetro que orientaria o trabalho com os alunos, visando facilitar o desenvolvimento do seu TCF.

6.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A metodologia escolhida para auxiliar estes alunos no percurso de produção da pesquisa científica é proposta de aplicação de uma sequência didática adaptada da idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2004, p. 92)

A escolha pela sequência didática adaptada está relacionada às respostas positivas que repercutem a partir da aplicação da SD no trabalho com os gêneros orais e escritos na sala de aula, uma vez que esta se propõe ao desenvolvimento do aluno, no domínio de um gênero, numa dada situação comunicativa.

Sabemos que os alunos que participarão da pesquisa já produzem textos em seu cotidiano escolar durante as aulas de Língua Portuguesa, os quais darão suporte progressivo para o trabalho final. A maneira como se relacionarão com os textos à medida que forem conhecendo os processos para a escrita científica modificará seu contato com os textos iniciais e suas habilidades como escritores.

Destacamos, porém, que aqui teremos uma sequência didática adaptada, de modo que possamos atender às exigências do contexto, dos estudantes e do gênero a ser ensinado. Portanto, para além da produção textual do TCF, ressaltamos também a importância de se trabalhar a leitura de diversos gêneros, a reflexão sobre temas sociais e a abordagem por meio de atividades criativas e lúdicas que possam tornar-se atrativas para os estudantes.

Baseando-se no fato de que alunos do fim do ciclo do ensino fundamental ainda estão se apropriando da escrita argumentativa, a opção de produzir o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental coletivamente busca facilitar a elaboração desse trabalho, bem como promover a participação efetiva de todos os alunos.

Ao tratarmos de produção coletiva, estamos concebendo dois tipos de interação fundamentais: a interação entre pessoas do grupo que estão produzindo o texto (os estudantes e o professor), e a segunda, a interação que esse grupo estabelece com o interlocutor (destinatário) do texto. (GUERRA E LEAL, 2014, p. 42).

Sendo assim, a interação que acontece entre os participantes e docentes envolvidos na pesquisa favorece a criação de vínculos durante o processo e a apropriação sobre os aspectos que constituem a elaboração do trabalho.

A leitura de textos de diversos gêneros (e não apenas de TCFs) durante o processo que envolve a sequência didática a ser aplicada se justifica pela necessidade de dar ao aluno domínio sobre o tema e sobre textos cujas linguagens se aproximam. Por outro lado, essa escolha deve ser feita com certa ponderação do educador, pois a presença de tais gêneros deve estar relacionada ao objetivo pretendido. Outrossim, deve-se buscar aprofundar o conhecimento sobre o gênero TCF, de modo que se possa garantir que a sua função esteja sendo cumprida de maneira eficaz.

Desta forma, é papel fundamental do educador:

Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo, na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc. Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH E ELIAS, 2009, p. 61).

Através da aplicação da sequência didática, buscaremos investigar também como ocorre a apropriação dos recursos da linguagem argumentativa. Sabemos que demonstrar o posicionamento do autor de maneira subjetiva requer habilidade e que, muitas vezes, devido à falta de domínio do aluno, resulta numa dificuldade expressiva no momento da escrita. Outro fator indispensável na produção do texto científico é o uso da linguagem formal adequada a sua função no gênero em questão e devido ao fator de circulação.

O professor orientador deve estar atento a estes processos e buscar oferecer formas de facilitação da produção escrita do aluno. É válido deixar claro que os aspectos formais não devem prevalecer sobre o propósito comunicativo, o qual deve ser bem delineado através das aulas sobre o tema desenvolvido. Outra questão apropriada é compreender que “a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 117). Assim, fica claro que a prioridade do texto diz respeito à abordagem da temática e à problemática desenvolvida a partir desta. As questões ortográficas poderão ser corrigidas ao longo das fases de reescrita do texto, bem

como podem funcionar como “material” para a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Na perspectiva de construção de um aluno que se torne sujeito e autor do seu texto, que seja capaz de produzir um texto autoral e desenvolva, assim, as habilidades necessárias para o seu bom desempenho linguístico-textual durante o ensino médio, bem como em futuras atividades acadêmicas, é que propomos este trabalho, cuja proposta de intervenção está integrada à concepção de produção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental, que se dará através de uma sequência didática adaptada, como já dissemos, cujo passo a passo demonstraremos a seguir.

7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA PARA O ENSINO DO GÊNERO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante da necessidade de elaboração de um gênero textual, ainda desconhecido para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, optamos pela abordagem sociointeracionista e consideramos a proposta da sequência didática, desenvolvida pela escola de Genebra, como a melhor opção para o ensino da produção textual na escola.

Lima (2021, p. 27) sugere que o “trabalho com a/de escrita aconteça em diferentes etapas, por meio ou de projetos didáticos ou de sequências de atividades didáticas planejadas pelo professor”. Sendo assim, é importante estabelecer etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita até se chegar, de fato, a finalização do texto. A realização de uma sequência didática atende a esta sugestão, de modo que é vista como um processo e é elaborada por meio de etapas, nas quais os estudantes vão se apropriando, conhecendo e construindo o texto. De acordo com Barros (2012, p. 97):

O processo de ensino com as sequências didáticas se opõe ao processo didático clássico, que era centrado, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), postulando que, só a seguir, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de “expressão” ou de “redação”. Ao contrário, com as sequências, visa-se a articular intimamente os processos de gestão textual (conteúdos e estrutura composicional) e de textualização (uso das unidades linguísticas), colocando-se essas duas instâncias subordinadas à base de orientação (instância na qual se consideram as relações entre o texto e as circunstâncias de sua enunciação).

Desta forma, as sequências didáticas priorizam os processos de gestão textual e de textualização, de maneira que as atividades desenvolvidas nos módulos sirvam de apoio a estas capacidades. Além disso, o propósito das sequências é que ocorra uma progressão no aprendizado por meio das dificuldades superadas a cada módulo.

Baseado em tais pressupostos, compreendemos a importância de realizar o trabalho com o gênero TCF por meio da proposta da sequência didática. Devido às necessidades para elaboração desta pesquisa, bem como do gênero em questão, adaptamos a proposta, retirando a produção inicial, por exemplo, e estabelecemos os módulos visando ao conhecimento sobre o gênero, ao desenvolvimento das estratégias argumentativas, que podem ser utilizadas na construção do texto e à produção efetiva do gênero.

Desta forma, a sequência didática adaptada foi dividida em quatro módulos. Sendo o primeiro módulo voltado aos primeiros contatos com o gênero, bem como ao estabelecimento

do tema. Neste, foram propostas atividades que permitissem ao aluno, por meio de gêneros diversos, propostos pela BNCC, compreender a proposta a partir de um tema escolhido. Além disso, os alunos poderiam ter contato com o gênero através da experiência de outros estudantes. No módulo seguinte, foram desenvolvidas atividades que pudessem apropriar os alunos sobre os elementos composicionais do TCF. Desta maneira, antes de efetivamente produzirem, os alunos conheceriam sua estrutura e poderiam realizar atividades práticas para auxiliar na posterior produção do gênero. No módulo III, as atividades foram planejadas para desenvolver as estratégias de argumentação. Vale salientar, aqui, que as atividades propostas neste módulo podem ser adaptadas para outros gêneros argumentativos, visto que este módulo tem como objetivo desenvolver habilidades argumentativas para a produção escrita por meio de atividades lúdicas que buscam despertar a participação e o interesse do aluno. Por fim, o módulo final volta-se para a produção escrita, revisão, reescrita e apresentação do TCF. Conforme reitera Barros (2012, p. 118), “nesse ponto, espera-se que o aluno tenha colocado em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

Cabe ressaltar que as atividades desenvolvidas nos módulos serão detalhadas mais adiante, uma vez que também temos como proposta auxiliar os docentes que trabalham com este gênero em sala de aula uma maneira de didatizá-lo e facilitar sua produção escrita.

8 DISTRIBUIÇÃO DOS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA

8.1 MÓDULO I: PRIMEIROS CONTATOS COM O GÊNERO E COM O TEMA DO TRABALHO

Quadro 1 – Sequência Didática – Módulo I

MÓDULO I: PRIMEIROS CONTATOS COM O GÊNERO E COM O TEMA DO TRABALHO			
Objetivo de ensino-aprendizagem: Apresentar a proposta e conhecer o gênero TCF; Realizar atividades para definição e possibilidades de aprofundamento no tema			
Carga horária: 12 h/a - período entre os meses de maio a junho			
OFICINAS	PROPOSTAS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Apresentação da situação	Apresentar a proposta pedagógica de sequência didática	Lançamento da proposta aos alunos; Leitura das Diretrizes e Orientações para a construção do TCF.	2 h/a
Roda de conversa	Proporcionar, através de uma roda de conversa entre alunos, troca de experiências sobre a elaboração do gênero TCF.	Realizar discussões sobre as etapas de elaboração do TCF com a mediação de alunos que já realizaram o trabalho; Levar exemplares de TCF que apresentam proposta completa, bem como indicado nas diretrizes.	1 h/a
O que importa?	Realizar votação para a definição do tema do trabalho	Selecionar e expor temas de circulação local e nacional a fim de promover uma votação entre os alunos para a escolha do tema do TCF.	2 h/a
Cinedebate	Exibir filme sobre o tema e propor debate que suscite	Exibição do filme Contágio (2011)	2 h/a

	reflexões sobre a pandemia atual.	seguido de debate sobre as semelhanças com a pandemia de Covid-19.	
Escuta aí!	<p>Explicar sobre o gênero <i>podcast</i> para a realização da atividade;</p> <p>Promover a escuta do episódio Coronavírus do <i>podcast</i> Mamilos. Disponível no link: <https://open.spotify.com/episode/0xXJec3C5OupUoYdFJBLt9></p> <p>Realizar anotações e discussões a partir da escuta do <i>podcast</i>.</p>	<p>Apresentação do gênero <i>podcast</i> aos alunos;</p> <p>Apresentação do <i>podcast</i> e debate sobre os pontos relevantes explicados pelos especialistas</p>	2 h/a
Retrato da pandemia	<p>Exibir e debater sobre as desigualdades procedentes da pandemia de Covid-19 através de uma série de tirinhas retiradas do <i>Instagram</i>. Disponível em: <http://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/></p>	<p>Exibição – através de slides e do uso de aparelhos celulares – das tirinhas de Leandro Assis, da série Confinada, sobre as desigualdades sociais acentuadas pela pandemia;</p> <p>Debate a respeito das situações abordadas.</p>	1 h/a
Organizando as ideias	<p>Pesquisar fundamentação teórica e referências para o trabalho</p>	<p>Levar os alunos para pesquisar, na biblioteca da escola e na sala de informática, textos para a fundamentação acerca do tema escolhido;</p> <p>Selecionar, organizar e planejar tópicos e subtópicos para a pesquisa.</p>	2 h/a

- **Apresentação da Situação:**

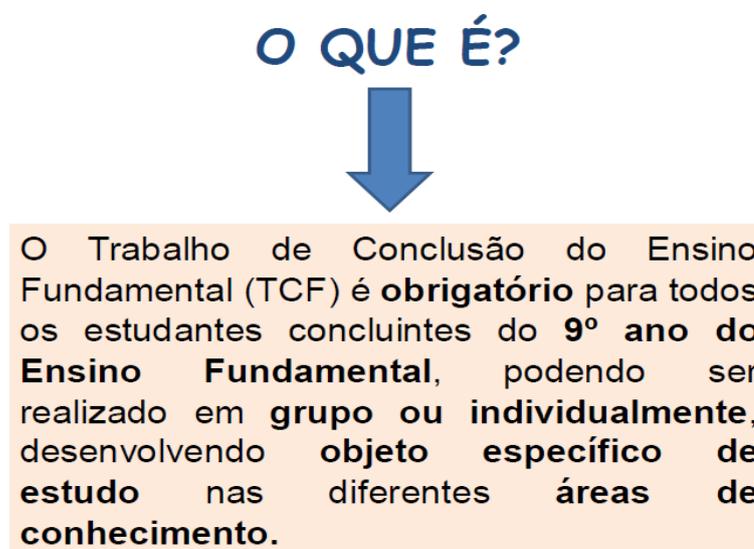
Para dar início à proposta interventiva dessa pesquisa, será realizada uma adaptação da sequência didática delineada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como procedimento

para o trabalho com os gêneros orais e escritos na escola. Desta forma, seguiremos algumas etapas de acordo com o modelo sugerido como estrutura básica da sequência didática (Figura 1) e iniciaremos este módulo pela apresentação inicial, a qual visa expor sobre um projeto de comunicação que será realizado pelos alunos por meio de atividades até a concepção de um produto final.

Na apresentação inicial da adaptação da sequência didática, o professor orientador deve apresentar ao aluno a proposta pedagógica de trabalho com o TCF – gênero escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Todo trabalho com TCF realizado em sala de aula está embasado em documentos enviados pela Gerência Regional de Ensino (GRE) e deve ser apresentado ao aluno, no intuito de fazê-los compreenderem a proposta e dialogarem sobre as possíveis dúvidas que possam surgir inicialmente. Cabe salientar que a produção do TCF nos anos finais de ensino faz parte do currículo da rede estadual de Pernambuco, sendo, portanto, um trabalho obrigatório e que constitui nota de unidade.

Ainda na apresentação inicial, utilizando-se de *slides* enviados pela GRE, serão expostos o cronograma da sequência didática, bem como o prazo final para entrega e apresentação dos trabalhos. Os slides da formação do TCF serão apresentados, mais de uma vez, ao longo da sequência didática visando ressaltar as orientações gerais repassadas.

Figura 2 - O que é TCF?



Fonte: slides de formação do TCF

Como forma de motivar a participação dos alunos, o tema do trabalho é livre e deve ser escolhido de acordo com o interesse e com as questões que perpassam o contexto escolar.

Silva (2019, p. 54) declara que - seguindo a ideia dos autores da proposta - “tal projeto seja um projeto de classe, construído coletivamente por professor e alunos durante a apresentação da situação para tornar suas atividades significativas e pertinentes”. Sabendo disso, a professora irá auxiliar os alunos em suas escolhas de modo que o tema do TCF não se afaste do objetivo pretendido.

- **Roda de conversa**

Como forma de aproximar os alunos do gênero que será construído, bem como compartilhar dúvidas e experiências será proposta nesta etapa uma roda de conversa realizada com alunos de anos anteriores que já vivenciaram o mesmo processo.

Este momento é voltado essencialmente para o contato entre os alunos. Desta forma, a professora orientadora quase não precisará fazer intervenções, pois é importante que os alunos conversem, questionem e sintam-se a vontade para fazer perguntas e dialogar sobre o trabalho. Neste momento, é interessante também que os estudantes que já realizaram o TCF apresentem seus trabalhos e comentem sobre a escolha do tema, sobre a apresentação final e sobre os momentos nos quais sentiram maior dificuldade para elaborar o trabalho. A respeito disso, Melo e Silva (2006, p. 89) salientam que “esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam pensado”. Sendo assim, esta etapa revela a importância do trabalho em grupo, bem como da interação entre os alunos para o processo de construção do TCF.

- **O que me importa?**

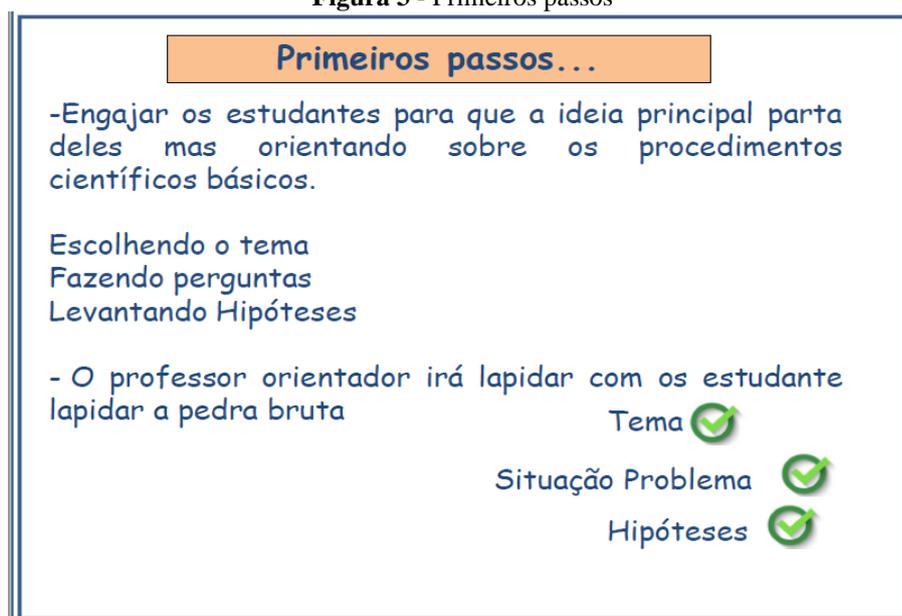
Nesta etapa, a professora mediará o processo de escolha do tema para a construção do TCF. De acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação de Pernambuco, a escolha do tema deve aproximar da realidade escolar com o cotidiano do aluno, bem como refletir o potencial da investigação na construção de conhecimentos em todas as áreas. Além disso, é importante discutir questões relativas à funcionalidade do gênero, bem como sua função comunicativa e social.

Para iniciar a conversa que dá título a esta etapa, é necessário mostrar a relevância que a produção do TCF dispõe na formação de estudantes para uso nas situações escolares e extraescolares, uma vez que este trata de temas do contexto social e cotidiano dos alunos. Desta forma, é necessário que a professora demonstre, através de slides, fotos e arquivos a

culminância de projetos anteriormente realizados por alunos de outras séries, bem como os temas que já foram abordados em anos anteriores naquela escola. A professora pode mostrar também as intervenções promovidas por meio desses projetos e dar espaço para refletir sobre a funcionalidade daquele gênero na escola. Vale salientar que, de acordo com a BNCC (2018, p. 64), “a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio”. Portanto, vemos na elaboração e produção do TCF uma maneira do aluno agir por meio de assuntos que possam modificar a realidade em que estão inseridos bem como contribuir com a continuidade dos seus estudos.

Após esse momento inicial de exposições, reflexões e discussões sobre a importância e funcionalidade do gênero, nos voltaremos agora para a escolha do tema. Partindo do pressuposto de trabalhar um tema contemporâneo, sugerimos que o professor selecione notícias locais e nacionais que reverberaram ao longo do ano para que seja realizada uma votação entre os alunos. É importante que as notícias reproduzam temas diversos e transversais que estejam de acordo com as competências gerais da BNCC.

Figura 3 - Primeiros passos



Fonte: *slides* de formação do TCF

A professora deverá levar, pelo menos, seis manchetes de notícias ocorridas ao longo do ano anterior e atual e que tiveram grande repercussão. Essas manchetes devem ser numeradas e coladas ao quadro. Além disso, devem ser apresentadas aos alunos seguidas pela leitura do corpo da notícia e de uma breve explicação realizada pela professora e de uma breve

discussão. Após esse momento, os alunos receberão fichas numeradas de 1 a 6, que servirão para votação. Da mesma maneira, haverá seis caixas numeradas para que os alunos possam colocar essas fichas ao final da apresentação.

Após a exposição das notícias, bem como da discussão que a professora deverá propor aos alunos para incentivar debates sobre o tema que engloba aquela notícia, deverá ser realizada a votação pelos alunos. Estes devem colocar uma ficha na caixa que corresponde ao tema que o desperte maior interesse e a manchete mais votada deverá ser usada como mote para construção do tema da turma. Em caso de empate, os alunos poderão realizar nova votação ou decidirem entre si a pertinência do tema para um trabalho de pesquisa. Além da escolha de um tema central para toda a turma, é necessário que os estudantes proponham e pesquisem sobre subtemas, visto que serão definidos grupos para delimitar o tema e para facilitar a organização e eficiência do trabalho.

Uma vez que esta sequência não foi efetivamente aplicada devido à suspensão das aulas presenciais e ao distanciamento social, a título de exemplificação e para melhor didatização da mesma, optamos por propor um trabalho com temas relacionados à pandemia do Covid-19, visto que este foi um tema recorrente ao longo do ano de 2020 e que afetou a todos de um modo geral. Desta maneira, selecionamos seis assuntos, retirados de sites, e que poderiam servir como tema central para a produção do TCF. São eles:

- 1) Combate a epidemias: uma questão de investimento em saúde pública ou de educação para a prevenção de doenças?**
- 2) Efeito das *fake news* no comportamento humano diante da disseminação de doenças pandêmicas;**
- 3) Avanço da COVID-19 no Brasil: como equilibrar medidas protetivas de contra disseminação do coronavírus e atenção à economia;**
- 4) O papel da ciência e das políticas públicas de saúde no enfrentamento de pandemias globais;**
- 5) Efeitos da descrença na ciência e da valorização dos saberes populares no combate a epidemias;**
- 6) Pandemias no século XXI: impactos socioeconômicos e disputas globais por recursos para enfrentamento às doenças.**

Para facilitar a concretização da proposta, vamos utilizar de tais temas para demonstrar as possibilidades de aplicação da intervenção como parâmetro de uso para os docentes. Desta forma, sugeriremos leituras, atividades e propostas que poderão ser utilizadas ao longo da sequência e, conseqüentemente, em sala de aula para a construção do trabalho.

Ainda nesta etapa, é importante que a turma seja dividida em grupos de até seis alunos, como propõe as diretrizes para a elaboração do TCF. Os estudantes podem formar os grupos a partir da escolha dos subtemas que os despertem maior interesse. Essa formação será necessária para as atividades posteriores, bem como para a construção e apresentação do TCF.

- **Cinedebate**

Após a escolha do tema, iniciaremos a fase de apropriação a partir de atividades diversas que proporcionem aos alunos a compreensão sobre seu objeto de estudo. A partir dessa perspectiva, iniciaremos essa etapa com o cinedebate sobre o filme Contágio (2011). Este filme voltou a ter repercussão logo após o início dos rumores sobre a contaminação de pessoas na China por meio de um novo vírus devido à semelhança do filme com os fatos que estavam ocorrendo. O filme nos apresenta pontos comuns com a contaminação pela Covid-19 e se mostra bastante pertinente para a discussão sobre fatores em torno da pandemia. Além disso, a escolha pelo filme deve-se ao fato de que os alunos, geralmente, demonstram maior interesse em apresentações audiovisuais, visto que estes momentos também geram maior interação entre a turma.

Vale salientar que por meio da exibição de filmes, é possível explorar também como a ficção pode assemelhar-se à realidade e a importância desta para a representação cinematográfica. A inclusão de sessões de cinema durante as aulas contribui para o despertar da criticidade e da sensibilidade do estudante à medida que apresenta de forma interativa e criativa assuntos de diversos campos e interesses, podendo ser explorado também de maneira multidisciplinar. Outrossim, a exibição de filmes vigora dentre as habilidades exigidas pela BNCC (2018 p. 201), uma vez que é possível “identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético”.

Figura 4 - Cartaz do filme *Contágio*



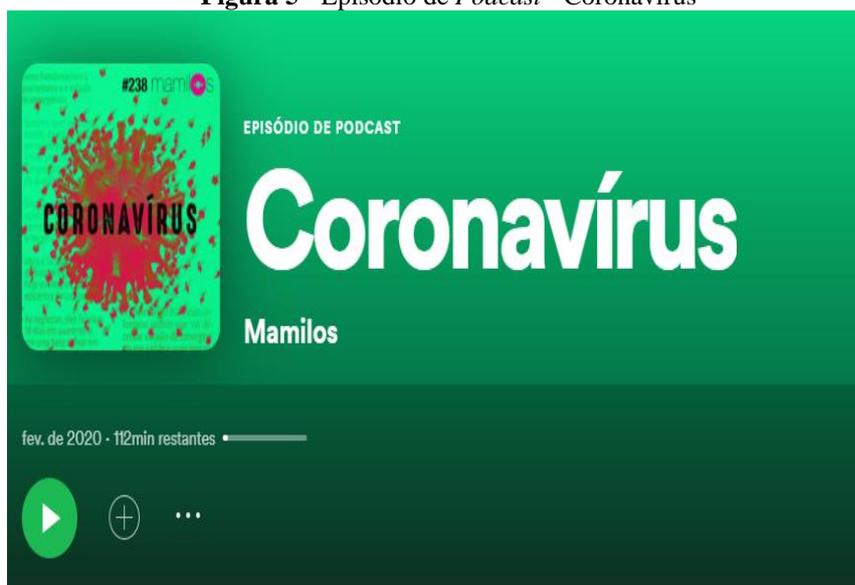
Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/contagio/>

Logo após a exibição, a professora deve propor um debate sobre a temática central do filme, além das semelhanças e divergências que podem ser relacionadas à pandemia da Covid-19. É interessante que a professora suscite o debate para propor algumas reflexões sem perder de vista a discussão central. Além disso, os alunos podem ser incentivados a fazerem anotações sobre partes do filme que suscitaram algum questionamento durante a exibição para que estas possam ser debatidas posteriormente.

- **Escuta aí**

Dando continuidade à fase de apropriação do tema, será realizada a atividade de escuta de *podcast*. Para essa atividade, selecionamos o episódio Coronavírus, do *podcast* Mamilos, que apresenta informações sobre a pandemia e traz os pontos de vista dos especialistas Átila Iamarino e Denize Ornelas. Para tanto, é necessário que os alunos façam uso do aparelho de celular e de fones de ouvido. Devido ao tempo de duração do *podcast*, pode ser sugerido aos alunos, com, mais ou menos, uma semana de antecedência, que escutem em casa e anotem os comentários dos especialistas sobre o assunto. Além disso, a professora também pode selecionar trechos que considere mais importantes para serem ouvidos/resgatados durante a aula.

Figura 5 - Episódio de *Podcast* - Coronavírus



Fonte: https://open.spotify.com/episode/0xXJec3C5QupUoYdFJBLt9?si=sMfNjOFWRyCh_rdFkiRMyo&dl_branch=1

As anotações realizadas pelos alunos, bem como alguns trechos do *podcast* devem ser debatidas em sala de aula e relacionadas às informações que já são conhecidas sobre o vírus e/ou as experiências vivenciadas até então na comunidade escolar e familiar desses alunos. Vale salientar, que as informações coletadas através do *podcast* podem ser utilizadas como referência durante a construção do trabalho escrito.

Outrossim, assim como a exibição de filmes realizada na etapa anterior, o trabalho de escuta de *podcasts* também está previsto na BNCC como competência a ser desenvolvida relacionada ao eixo da oralidade, visto que o tratamento com as práticas orais compreende “proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados” (BRASIL, 2018, p. 79). Assim, demonstra-se também como uma estratégia discursiva a fim de despertar o interesse dos alunos e provocar questionamentos a partir das discussão em torno do tema.

- **Retrato da pandemia**

Visando ainda contribuir para o processo de aprofundamento no tema, propomos a realização da atividade de exibição das tirinhas produzidas pelo quadrinista Leandro Assis, que circulam em sua rede social do *Instagram*, sob o título de Confinada. Os quadrinhos demonstram as diferenças sociais acentuadas durante a pandemia e os temas retratados podem servir como subtemas ou capítulos para serem abordados no trabalho.

Sendo assim, a professora deve selecionar algumas dessas tirinhas para exibir através de *datashow*. A cada exibição sequenciada, visto que a tira é uma série de episódios, a professora deve propor questionamentos e reflexões sobre o tema abordado, a crítica aludida pelo autor e os aspectos da tirinha que ressaltam as diferenças sociais demonstradas. Como nesta etapa a ideia é, inicialmente, discutir questões pertinentes ao tema da pandemia abordado nas tirinhas, é interessante suscitar as discussões que revelam as dificuldades do confinamento, do acesso à saúde e aos cuidados preventivos pela população de classe baixa, os problemas enfrentados devido à realização das aulas remotas, dentre outros. A exemplo disso, a tirinha de número 29, revela a rotina de uma profissional de saúde na linha de frente contra a Covid-19, em contraponto com uma *influencer digital*.

Figura 6 - A Confinada – tirinha número 29



Fonte: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/

Através dessa tirinha, por exemplo, a professora pode questionar sobre os cuidados que as pessoas demonstram em relação à pandemia – vide a fala das personagens na quinta tira da sequência –, sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de saúde, além de destacar o comportamento da personagem na última tira, visto que esta é recorrente na série Confinada.

Após essa fase inicial, a professora poderá tecer comentários sobre a abordagem argumentativa utilizada pelas tirinhas, suscitando que os alunos atentem para a linguagem, os cenários e o contexto das personagens. Tal situação justifica-se, uma vez que estas tirinhas serão retomadas numa etapa posterior, na qual serão desenvolvidos aspectos da linguagem argumentativa.

- **Organizando as ideias**

Após a realização de algumas atividades visando o aprofundamento no tema central do TCF, essa fase será arrematada pela pesquisa teórica dos alunos através de sites, revistas, artigos científicos, bem como os materiais já trabalhados até então – filme, *podcast* e tirinhas.

Assim, esta etapa é voltada para a pesquisa bibliográfica, que deve ser realizada para a produção do gênero TCF. Nestas aulas, os alunos devem ser levados à biblioteca escolar e à sala de informática para pesquisarem livros, revistas, artigos científicos, blogs e reportagens que discutam o tema escolhido por eles. O acervo pessoal da professora e dos alunos também pode ajudar a direcionar a pesquisa. É importante possibilitar o acesso a textos diversificados e relevantes, nos quais os estudantes consigam compreender a linguagem dos autores e que sirvam de fundamentação teórica aos seus trabalhos.

Dentre as possibilidades de pesquisa acerca da temática, a professora poderá indicar obras que auxiliem no percurso investigativo dos alunos. Desta maneira, podemos propor a leitura do *e-book* intitulado **Pandemia da Covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta**, disponível gratuitamente na internet, o qual apresenta textos escolhidos pela Escola Superior do Ministério Público do Paraná (MPPR) sobre o que representou a Covid-19 para nossa sociedade e para o mundo. Outrossim, a série **Explicando**, disponível na plataforma *Netflix*, traz importantes episódios que explicam, dentre outras coisas, sobre o surgimento de uma pandemia, além de uma temporada com 3 episódios que explicam sobre o Coronavírus. No site do *Youtube* também é possível encontrar uma série de vídeos no canal do médico Drauzio Varella, além do canal do infectologista Átila Iamarino, que comentam a respeito do vírus e de fatores ligados à pandemia.

Após a pesquisa, a professora auxiliará na organização do material e das leituras que devem ser realizadas por cada grupo. Neste momento, é importante que a professora ofereça algumas instruções sobre o uso das citações dessas obras no trabalho de conclusão – vale lembrar que, como veremos adiante, os alunos passarão pela fase de formatação e revisão bibliográfica.

Salientamos aqui que o trabalho com os textos multissemióticos e multimidiáticos dialoga com os parâmetros previstos pela BNCC, o qual compreende tais usos pela perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Assim, a inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) associam-se ao desenvolvimento das práticas de leitura, escuta e produção de texto. A proposta defendida pela BNCC (2018, p. 69) é a de

Contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Dessa forma, o acesso aos materiais nos meios digitais promove maior interação com textos e linguagens que circulam nos ambientes virtuais, bem como desperta o interesse dos alunos que costumam utilizarem dessas ferramentas. Portanto, buscamos propor atividades que façam uso de diferentes tecnologias e que estejam em consonância com a proposta da BNCC, visando à realização de um trabalho atualizado e significativo para a construção do sujeito.

Realizada esta primeira fase de contato com o gênero TCF, bem como de planejamento do tema, no qual objetivamos levar ao aluno material teórico para ampliação do seu conhecimento, iniciaremos o módulo seguinte, intencionando conhecer os elementos composicionais do gênero. Pretendemos, durante a execução deste módulo, proporcionar o contato com diferentes gêneros de modo que o aluno pudesse ser estimulado através da leitura, da oralidade e do audiovisual; além de conhecer e compreender a importância da função social deste gênero.

8.2 MÓDULO II: COMPONDO O GÊNERO TCF

Quadro 2 – Sequência Didática – Módulo II

MÓDULO II: COMPONDO O GÊNERO TCF			
Objetivo de ensino-aprendizagem: Conhecer os elementos composicionais do gênero TCF; Praticar, através de atividades, a produção escrita do gênero.			
Carga horária: 14 horas/aulas – períodos entre os meses de junho a julho			
OFICINAS	PROPOSTAS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Dinâmica do quebra-cabeça	Organizar a estrutura de um TCF, de modo a identificar as partes essenciais que o compõem: introdução, fundamentação teórica, metodologia, conclusão e bibliografia.	Entregar textos recortados sem títulos para que os alunos consigam organizá-los seguindo a estrutura básica de um TCF.	2 h/a
Por dentro da introdução	Entregar aos alunos exemplares de introdução de TCF e pedir que marquem seus elementos constitutivos.	Grifar, em diferentes cores, partes de uma introdução de acordo com seus elementos constitutivos.	2 h/a
Dinâmica do Tapete Mágico	Explicar a importância da fundamentação teórica no trabalho de pesquisa; Delimitar os capítulos para a fundamentação teórica do TCF; Propor a produção de fichamentos a partir do material teórico; Organizar um “tapete mágico” da colagem dos fichamentos	Apresentação sobre conceitos que podem compor a fundamentação teórica do TCF; Definição dos capítulos do TCF; Apresentação sobre o que é um fichamento e modos de fazer; Produção do “tapete mágico” de fichamentos para a fundamentação teórica.	6 h/a

Dinâmica dos cartões postais - metodologia	Exibir, através de cartões postais, imagens de procedimentos metodológicos; Explicar e entregar material sobre tipos de metodologia.	Realizar exibição visual e explicação teórica sobre as possibilidades de realização metodológica para a pesquisa.	2 h/a
Chuva de perguntas: e a conclusão?	Propor uma reflexão sobre elementos pertinentes à conclusão a partir da dinâmica da chuva de perguntas	Levar balões com perguntas para serem respondidas ao longo da atividade baseada numa conclusão padrão de TCF	2h/a

- **Dinâmica do quebra-cabeça**

Iniciando o módulo de composição do gênero, vamos propor atividades e dinâmicas para a construção das partes essenciais que estruturam o TCF. As atividades desenvolvidas neste módulo foram planejadas de modo que o aluno pudesse, não apenas ouvir, mas também participar e construir, passo a passo, as etapas que compõem o trabalho de TCF para que tenham maior autonomia em sua atividade. Conforme ressaltam Melo e Silva (2006, p. 83), “a construção do conhecimento e a eficácia das aprendizagens ocorrem à medida que as atividades propostas tenham pleno sentido, relevância e propósito”.

Desta forma, visando oferecer ao aluno uma versão completa da estrutura do gênero, como primeira atividade deste módulo, realizaremos uma dinâmica na qual os estudantes devem tentar “montar” o TCF de acordo com o sumário dele. Vale salientar que, no módulo anterior, os alunos já tiveram os primeiros contatos com os exemplares de TCF produzidos por alunos de turmas anteriores.

Para a realização da atividade, a professora deverá entregar em folhas separadas e sem título partes de um trabalho completo de TCF. Os alunos, por sua vez, receberão o sumário do trabalho a fim de que possam reconhecer aspectos relacionados ao tema, bem como a ordem em que deverá ser organizado, seguindo a estrutura básica de introdução, fundamentação teórica, metodologia, conclusão e referências bibliográficas.

Ainda nesta etapa, ao receber os trabalhos organizados, a professora pode, desde já, comentar sobre as características e os elementos constitutivos de cada uma das partes, ainda

que essa estrutura seja trabalhada uma a uma ao longo deste módulo, questionando sobre os critérios utilizados pelos alunos para a organização do trabalho. Desta maneira, os alunos vão conhecendo e se apropriando dos elementos que compõem o TCF.

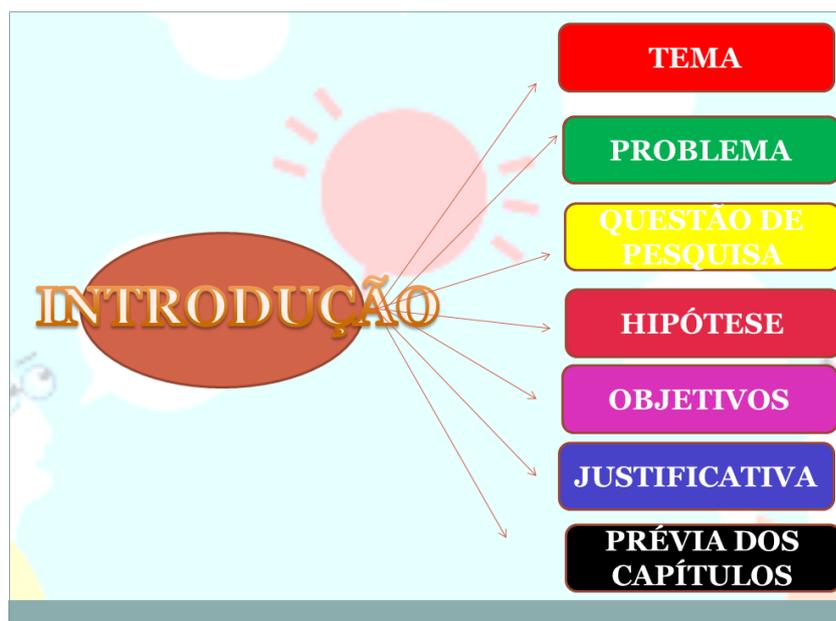
Cabe ressaltar que a escolha por fragmentar as partes do TCF nas etapas seguintes e realizar um trabalho fracionado tem como objetivo facilitar a aprendizagem do aluno e o processo de produção escrita, uma vez que, segundo Melo e Silva (2006, p. 83), “a produção de textos escritos envolve a capacidade de coordenar e integrar operações de diferentes níveis e conhecimentos diversos, constituindo-se, assim, em um ato de grande complexidade”. Portanto, as atividades e dinâmicas desenvolvidas neste módulo buscam contribuir para a elaboração do trabalho e aprendizagem dos estudantes.

- **Por dentro da introdução**

Dando continuidade às atividades que visam ao conhecimento e apropriação sobre o gênero que será construído, nesta etapa propomos aos alunos conhecer melhor a introdução do texto. Cabe salientar que, apesar de o TCF apresentar características de composição muito próximas a outros gêneros acadêmicos, nesta fase de ensino os alunos não conhecem nem dominam esses usos; portanto, é importante que seja trabalhado o passo a passo de modo que seja possível reconhecer e compreender o processo de produção de cada parte. Por outro lado, as atividades propostas aqui podem ser utilizadas em fases de ensino mais avançadas a fim de auxiliar o aluno na elaboração desses elementos textuais. Nessa perspectiva, podemos ratificar que é “nas situações escolares que os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos” (PINTO, 2010, p. 54).

Assim, para esta atividade, o professor deverá entregar exemplares de introdução de TCF já elaborados em anos anteriores e solicitar que os alunos grifem trechos nos quais seja possível identificar elementos que são imprescindíveis numa introdução. Antes de dar início a esta atividade, o professor deve exibir – através de uma apresentação em *slide* ou mesmo entregando folhas impressas – esses elementos, tal qual mostraremos a seguir.

Figura 7 - Elementos que constituem a introdução



Fonte: Elaborado pela autora

O quadro serve como orientação para que os estudantes, ao realizarem a leitura da introdução, possam localizar e grifar, preferencialmente com as cores correspondentes, as partes essenciais que compõem a introdução. É possível que nos exemplares distribuídos nem todos os elementos acima estejam presentes, visto que são textos construídos por alunos e que essa composição não é rígida. Desta maneira, cabe à professora comentar esses aspectos, buscando explicá-los e exemplificá-los através das respostas dos alunos e da leitura dos exemplares.

Após a realização da atividade é importante que professora comente sobre as partes que integram a introdução, vide o *slide* apresentado, buscando definir e explicar sobre a importância desses elementos aparecerem ainda na “abertura” do texto. Nesta etapa, a professora deve estar atenta às dificuldades que são demonstradas no que diz respeito à compreensão da atividade, bem como a identificação dos elementos, de modo que os questionamentos e dúvidas sejam discutidos ao longo da construção do módulo.

- **Dinâmica do Tapete Mágico**

Levando em consideração que anteriormente visou-se ao conhecimento dos elementos que compõem a introdução, aqui, propõe-se, sobretudo, a delimitação dos capítulos e o desenvolvimento de conceitos que possam compor a fundamentação teórica do gênero para a realização do trabalho de pesquisa. Para tanto, vamos propor uma dinâmica na qual os alunos

produzam fichamentos de textos teóricos que foram selecionados no módulo anterior, a fim de que possam ter à mão resumos e referências necessárias à posterior elaboração da fundamentação teórica do trabalho.

Primeiramente, é importante que a professora explique mais detalhadamente o que é uma fundamentação teórica e como os estudantes podem organizá-la de modo a utilizar o material de apoio selecionado anteriormente para a construção dos capítulos. Diante disso, é necessário também que sejam delimitados, pelo menos, três tópicos que se relacionem ao subtema da pesquisa de cada grupo. Feito isso, os alunos podem iniciar a seleção e organização do material para a produção de cada tópico destinado a sua fundamentação.

Salientamos, mais uma vez, através desta etapa, a importância do planejamento da produção escrita de modo que o professor tenha em mente os objetivos que pretende alcançar. Além disso, é importante também que busque atuar através de atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades escritas e da capacidade de reflexão sobre os textos. Diante disso, Melo e Silva (2006, p. 86) destacam que “o aprendizado da produção de textos, como qualquer outro, é um processo social de construção dos significados por parte do aprendiz, em seus encontros e interações com os textos, as ideias, as pessoas e as situações”. Tal princípio é fundamental, uma vez que consideramos a escrita como um processo e que este deve contribuir para facilitar o aprendizado do aluno, bem como sua autonomia e criticidade.

Numa aula posterior, com o material teórico disponível e organizado, será proposta a Dinâmica do Tapete Mágico. A princípio, a professora deverá realizar uma explanação sobre o que são fichamentos, bem como sobre a relevância deles como fonte de referências e acesso ao conteúdo estudado. Além disso, é importante também que nesta etapa a professora explique sobre os usos das citações diretas e indiretas para inserção no trabalho e para as referências bibliográficas.

Figura 8 - Como fazer um fichamento

Como fazer um fichamento



- 1 – Faça a leitura do texto;
- 2 – grife as partes que considere mais importantes;
- 3 – escreva, numa folha, resumos de até dois parágrafo;
- 4- anote as referências (autor, ano e página, por exemplo.)

Fonte: Elaborado pela autora

Após o momento de explicação teórica, será pedido que os alunos produzam fichamentos e que estes possam ser colados ao “tapete mágico”. Para isto, é necessário que a professora disponibilize folhas de papelão – as quais servirão como “tapete” – nomeadas com o tema de cada grupo, além de cartõezinhos feitos de folhas de ofício. Os fichamentos devem ser produzidos individualmente nos cartõezinhos pelos participantes do grupo; e logo em seguida, devem ser colados ao papelão.

O objetivo desta dinâmica é garantir que os alunos leiam, ouçam, assistam e conheçam o material teórico que está sendo escolhido para a fundamentação teórica, evitando, assim, as cópias e plágios de trabalhos. Ademais, através do painel feito com o “tapete mágico”, eles poderão consultar de maneira prática o que já foi estudado, visto que este ficará exposto na sala de aula. Vale salientar também aí a importância de ter as referências e citações ao material selecionado para serem, posteriormente, utilizadas na etapa de produção da fundamentação teórica do TCF.

- **Dinâmica dos cartões postais**

Seguida as etapas de construção da fundamentação teórica, cabe-nos também desenvolver as estratégias para a produção da metodologia do TCF. Sendo assim, para esta

etapa, propomos uma dinâmica visando orientar, de maneira lúdica, os estudantes nesse processo.

A dinâmica pensada para a elucidação da metodologia foi adaptada do Livro de Receitas do Professor de Português (2010), de Carla Viana Coscarelli. Desta forma, o professor deve colar cartões do tipo postais no quadro da escola com imagens que representem procedimentos metodológicos, por exemplo, a foto de uma pesquisa de campo, de um levantamento estatístico etc. e na parte posterior do cartão deve constar a explicação correspondente àquela imagem. Assim, os alunos representantes de cada grupo devem ir até ao quadro, escolher um cartão e pedir que sua equipe tente identificar a ação que está sendo desenvolvida apenas observando a imagem. Após a equipe delinear um roteiro de atividade para aquela imagem, o representante pode ler a explicação que contém no cartão e comentar sobre a possibilidade de realização de tal método.

É importante que o professor faça intervenções trazendo contribuições teóricas e respondendo a possíveis questionamentos que possam surgir ao longo da dinâmica. Cabe ressaltar também que o grupo não ficará obrigado a utilizar a metodologia escolhida através do cartão, uma vez que a atividade tem como objetivo somente fazer com que os alunos compreendam o que são métodos e como podem ser aplicados. Ademais, os alunos devem optar pela metodologia que melhor se adapte aos objetivos que pretendem alcançar no seu trabalho.

Após a dinâmica, o professor pode apresentar a sugestão das Orientações para a produção do TCF, enviada pela Secretaria de Educação, bem como abordar aspectos mais teóricos sobre a metodologia.

Figura 9 – Como fazer a metodologia

De posse da FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, o estudante deve definir sua metodologia?

- A metodologia é o passo a passo de como o trabalho foi/está sendo construído.
- Revisão teórica
- Pesquisa de Campo (entrevista com parentes de pessoas que sofreram com feminicídio na família)
- Levantamento estatístico de crimes de feminicídio
- Levantamento em documentários, revistas e jornais de reportagens sobre o tema

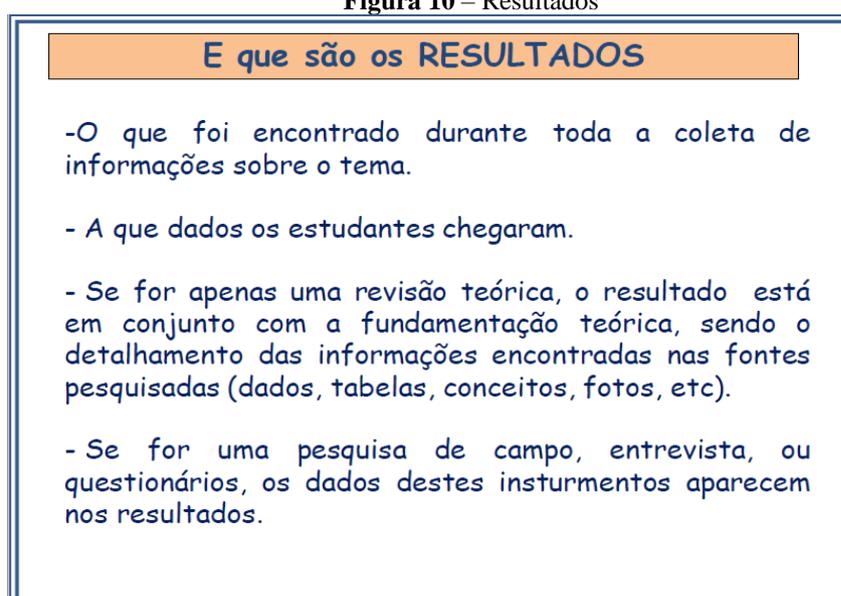
A metodologia está sempre associada ao objetivo. Ela determina como o objetivo será alcançado.

Fonte: slides de Formação do TCF

Por se tratar de um trabalho de ensino fundamental, a metodologia refere-se a um “passo a passo” da construção do TCF e constitui-se como uma etapa de experimentação e/ou atividades práticas. Na metodologia do TCF também deve estar presente o processo que será utilizado para a apresentação final.

Ainda nesta etapa, a professora deverá discutir com os alunos sobre a parte dos resultados do trabalho. Esta etapa também está prevista na elaboração do TCF e volta-se aos resultados que os alunos deverão desenvolver a partir da análise dos dados pesquisados ou a discussão dos resultados a que chegaram a depender da metodologia empregada.

Figura 10 – Resultados



Fonte: *slides* de Formação do TCF

Vale salientar que no TCF, os resultados também estarão associados à proposta de intervenção que os alunos devem elaborar para a apresentação final. Desta forma, a partir desse momento, os alunos podem começar a delinear situações que levem à discussão de resultados.

- **Chuva de perguntas: e a conclusão?**

Para finalizar o módulo de composição do gênero, será proposta uma dinâmica para a abordagem da conclusão do TCF, de modo a facilitar a compreensão dos alunos nesta “fase final” de produção.

Desse modo, os alunos receberão exemplares de conclusão de trabalhos de TCF que serão utilizados como modelo para a atividade. A professora deverá colocar dentro de balões

perguntas sobre a conclusão de um texto. Em grupos já divididos previamente, os alunos devem escolher um representante do grupo que poderá estourar um balão. Após a leitura da pergunta, o grupo terá uma média de cinco minutos para tentar responder, justificando através da conclusão que tem em mãos.

Dentro de balões, o professor colocará questionamentos que devem perpassar uma conclusão de um trabalho de pesquisa, tais quais:

1. É possível identificar o tema do trabalho apenas pela conclusão?
2. O autor fala sobre a importância da sua pesquisa?
3. O autor retoma os objetivos do seu estudo?
4. Quais palavras reforçam a ideia de conclusão do texto?
5. É possível identificar a opinião do autor a respeito do tema nessa conclusão?
6. Na conclusão, o autor refere-se a partes anteriores do trabalho?
7. É possível identificar alguma proposta de continuidade ou de solução do tema na conclusão?

Através da dinâmica espera-se que o aluno faça uma leitura atenta da conclusão e consiga identificar as respostas às perguntas selecionadas. Além disso, mais uma vez, é importante que a professora contribua com comentários e aportes teóricos na tarefa de conduzir os estudantes à compreensão e, posteriormente, à elaboração da conclusão do TCF.

Ao final do módulo da prática de atividades que compõem as partes do gênero TCF, esperamos ter promovido situações de interação, aprendizado e entrosamento entre os alunos para que estes se sintam capacitados à produção. Vale salientar que a BNCC corrobora com a concepção de realização de atividades práticas e dinâmicas em sala de aula, já que apresenta entre as suas principais ações a importância de se “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 17). Sendo, portanto, legitimado o desenvolvimento de atividade que possibilitem a participação ativa dos alunos. Outrossim, visaremos, no próximo módulo, desenvolver atividades que possam aperfeiçoar o uso das estratégias argumentativas na construção do trabalho.

8.3 MÓDULO III: TRABALHANDO A ARGUMENTAÇÃO

Quadro 3 – Sequência Didática – Módulo III

MÓDULO III: TRABALHANDO A ARGUMENTAÇÃO			
Objetivo de ensino-aprendizagem: Conhecer características e estratégias de argumentação; Compreender o uso da linguagem argumentativa no TCF; Desenvolver habilidades argumentativas para a produção escrita.			
Carga horária: 12 horas/aulas – período entre agosto e setembro			
OFICINAS	PROPOSTAS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Dinâmica: FATO x OPINIÃO	<p>Explicar que fatos, notícias são diferentes de opiniões e convidar os alunos a participarem do jogo: Fato ou opinião?;</p> <p>Entregar a cada estudante duas fichas de cores diferentes, identificadas com as letras F (fato) e O (opinião);</p> <p>Selecionar, refletir e diferenciar informações e opiniões apresentadas em exemplares de TCF.</p>	Entregar trechos retirados de exemplares de TCF e pedir que os alunos “julguem” se trata de um fato ou uma opinião.	2 h/a
Jogo: ARGUMENTAÇÃO x CONTRA-ARGUMENTAÇÃO	<p>Separar a turma em dois grupos, entregar a cada aluno fichas com as respostas SIM e NÃO;</p> <p>Escolher um jogador para ler uma pergunta e, sequencialmente, escolher um aluno do outro grupo que possa concordar com sua resposta;</p> <p>De acordo com a resposta do outro aluno são formados argumentos ou contra-argumentos sobre a pergunta selecionada.</p>	<p>Selecionar perguntas sobre o tema do TCF, organizar a turma em dois grupos para disputarem entre si.</p> <p>Realização da atividade que permite aos alunos firmar argumentos favoráveis ou contrários de acordo com as perguntas propostas pelo professor sobre o tema do TCF.</p>	2h/a

<p>As marcas de argumentação nas tirinhas</p>	<p>Rever a série de tirinhas A Confinada para demonstrar exemplos das estratégias argumentativas na linguagem.</p>	<p>Mostrar, através do exemplo da série de tirinhas A Confinada, marcas linguísticas que proponham discussão sobre o uso dos implícitos, da pressuposição e das marcas polifônicas.</p>	<p>2h/a</p>
<p>Por dentro dos Operadores Argumentativos</p>	<p>-Lançar questionamentos a respeito do tema e sugerir respostas que justifiquem o ponto de vista escolhido; - Demonstrar o uso dos operadores argumentativos nas respostas e em trechos de exemplares de TCF; - Exibir em slides explicação e exemplificação dos operadores argumentativos</p>	<p>- Pedir aos alunos que respondam questionamentos gerais sobre o tema do TCF; -Propor análise e reflexão sobre algumas palavras que possivelmente aparecerão nas respostas, bem como nos exemplares dos TCF; -Comentar e explicar sobre o uso dessas palavras nos textos como estratégias argumentativas da linguagem, classificando-as de acordo com seu uso.</p>	<p>4 h/a</p>
<p>Conhecendo a argumentação</p>	<p>Através de exemplos da atividade anterior, explicar sobre a tipologia argumentativa.</p>	<p>Mostrar slides que comentam aspectos da argumentação</p>	<p>2h/a</p>

- **Dinâmica: FATO x OPINIÃO**

Para iniciação do módulo sobre a argumentação, vamos propor primeiramente a identificação entre fatos e opiniões, fundamentando-nos na dinâmica apresentada por Karla Michelly dos Santos Fabrício (2019), em sua dissertação sobre Oralidade e Argumentação em Sala de Aula. Nela, visando demonstrar as diferenças básicas entre fato *versus* opinião, a autora propõe que os alunos avaliem as sentenças lidas de acordo com as concepções dadas sobre o que vem a ser uma informação imparcial, comprovada ou, por outro lado, um posicionamento do autor. Empregando a proposta idealizada por Fabrício com algumas adaptações para o trabalho com o gênero TCF, iniciaremos a dinâmica com uma explicação sobre fato e opinião, estimulando questionamentos e debates que possam ser elucidados, inclusive, através de comentários e exemplos comuns ao contexto da turma. Para tanto, a professora deve apresentar aos estudantes - conforme exemplificado na Figura 11 – *slides* contendo a definição de um fato, bem como de uma opinião.

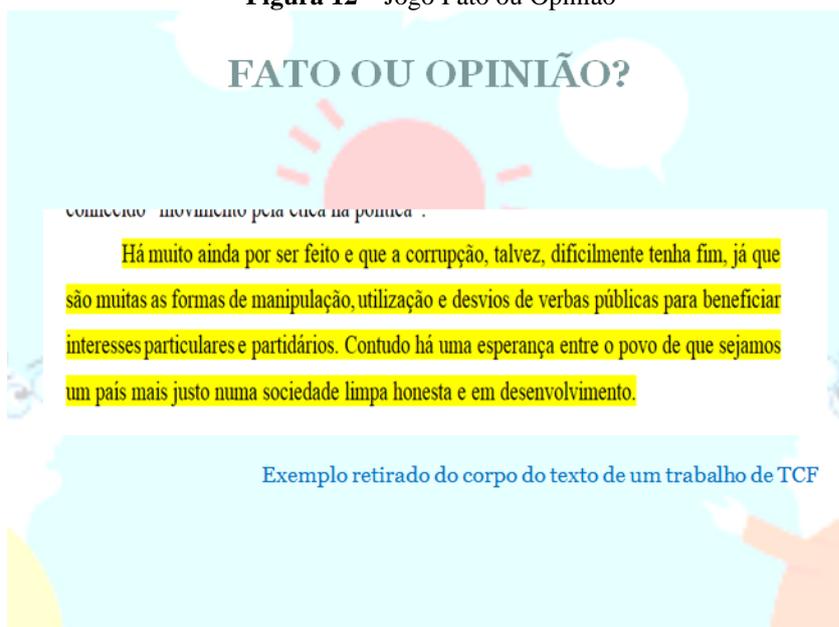
Figura 11 – *slide* Fato x Opinião

O que é FATO e o que é OPINIÃO?	
FATO	OPINIÃO
<ul style="list-style-type: none"> • É algo que pode ser provado, de conhecimento de todos. Um fato pode ser comprovado através de documentos e registros (jornais, revistas etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • É a maneira particular de observar um fato, de emitir um posicionamento sobre uma informação. A opinião pode variar de acordo com inúmeros fatores socioculturais.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a explanação, a professora deverá entregar duas fichas de cores diferentes identificadas com a letra F (fato) e O (opinião), pedir que os alunos se dividam em dois grupos e que, individualmente, julguem as sentenças que serão expostas em *slides* e lidas pela professora. Para tanto, a professora deverá fazer a leitura de trechos selecionados previamente por ela e retirados de exemplares de TCF, a exemplo do que mostraremos a seguir na figura 12.

Figura 12 – Jogo Fato ou Opinião



Fonte: elaborado pela autora

À medida que as sentenças forem lidas, os alunos devem levantar as plaquinhas e julgar se o enunciado lido corresponde a informações gerais sobre um tema ou algum argumento utilizado pelo autor. A contagem de pontos será dada para o grupo no qual for possível observar maior número de acertos sobre os trechos.

Ao verificar as respostas dadas pelos alunos, é interessante que a professora estimule à justificativa, atentando para o processo de compreensão dos alunos no que se refere ao uso da argumentação. Além disso, desde já, a professora pode incentivar a reflexão sobre palavras que aparecem nos trechos dos exemplares de TCF e reforçam a ideia argumentativa do autor, conforme percebemos na FIGURA 12 através do uso de palavras tais quais *talvez*, *dificilmente* e *contudo*. Ainda que desconheçam o uso de tais recursos, é importante ressaltar que a presença dessas palavras faz parte do jogo argumentativo, uma vez que “representa uma ação verbal dotada de intencionalidade, tentando influir o comportamento do outro ou fazer com que ele compartilhe algumas de suas opiniões” (FABRICIO, 2019, p. 51). Portanto, deve-se destacar o uso das estratégias argumentativas nos trechos e situações, nos quais se busca convencer o leitor.

- **Jogo: ARGUMENTAÇÃO X CONTRA-ARGUMENTAÇÃO**

Esta atividade é baseada no jogo da Janela de Ideias, de autoria de Cinara Monteiro Cortez, e propõe a realização de uma dinâmica na qual os estudantes possam demonstrar concordância ou discordância sobre um assunto, argumentando a favor de suas ideias.

Desta maneira, para a realização da atividade, os estudantes devem ser divididos em dois grupos na sala de aula e receberem fichas com as respostas SIM e NÃO. Cabe à professora produzir cartões de perguntas diretas, que possam ser respondidas com sim ou não, e que envolvam o tema central do TCF. De acordo com a temática que estamos trabalhando, são sugeridas perguntas tais quais:

1. Usar máscara é um cuidado necessário para prevenir a transmissão do Coronavírus?
2. Tomar medicação pode ser efetivo para o tratamento precoce do vírus?
3. O Coronavírus é uma doença grave apenas para idosos?
4. Os comércios – como shopping e bares – devem continuar abrindo normalmente durante a pandemia?
5. Os hospitais públicos no Brasil estão preparados para lidar com as consequências de uma pandemia?

Tais perguntas só devem ser exibidas no momento em que o primeiro jogador escolher um dos cartões para iniciar o jogo. Antes de realizar a leitura e de responder à pergunta, esse mesmo jogador deverá convidar outro aluno, do outro grupo, para responder a mesma pergunta, supondo que ele concorde com sua resposta. O primeiro jogador deverá exibir seu cartão e argumentar sobre sua escolha. Caso o outro jogador faça uma escolha diferente, este deverá contra-argumentar. Ganha o jogo aquele que, de acordo com a opinião dos outros estudantes, consiga fazer uma melhor defesa do seu argumento perante a turma.

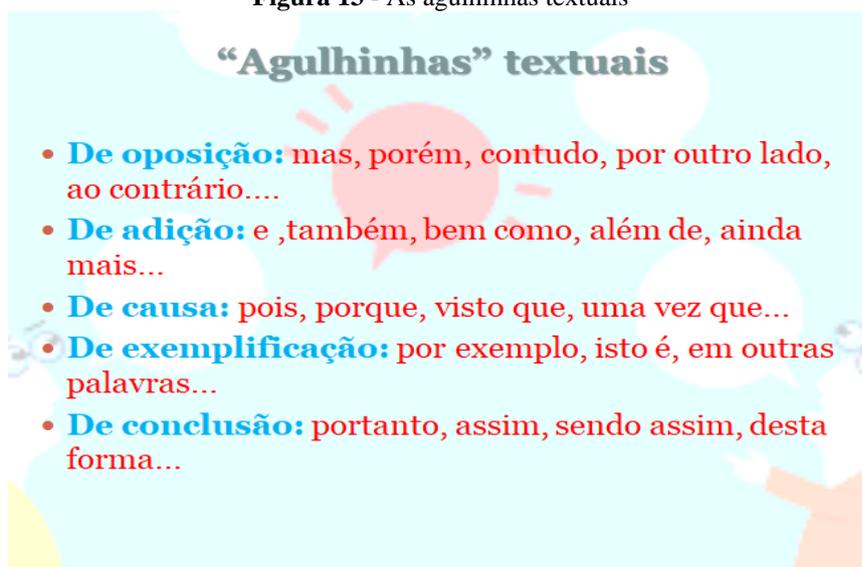
O objetivo da atividade é exercitar nos alunos a capacidade de argumentação, bem como de contra-argumentação, ressaltando pontos favoráveis e contrários diante de um assunto e desenvolvendo a capacidade de escolher ideias coerentes, além de aprimorar a persuasão. É importante destacar também o papel da contra-argumentação na produção de um texto argumentativo, visto que “a representação do interlocutor possibilitaria a elaboração de contra-argumentação a possíveis objeções que possam vir a aparecer em relação à proposição defendida” (LEAL E MORAIS, 2015, p. 17). Nessa perspectiva, ao elaborar um texto

argumentativo considera-se a possibilidade de refutação da tese do autor; sendo, portanto, de grande importância a apresentação de justificativas que mantenham argumentação.

- **Por dentro dos Operadores Argumentativos**

Na atividade anterior, os estudantes precisaram responder aos questionamentos contidos nos cartões utilizando apenas SIM ou NÃO como respostas e desenvolver argumentos oralmente. Nesta atividade, buscando trazer à reflexão os operadores argumentativos, sugerimos que algumas das perguntas realizadas na atividade anterior sejam distribuídas aos alunos em pequenos grupos para que argumentem por meio da escrita, produzindo respostas discursivas. Para tanto, os alunos devem ser incentivados a fazer uso das “agulhinhas” textuais – palavras que trabalharão no texto como agulhas para costurar os períodos e os sentidos desejados. Através da exibição de *slides*, a professora poderá mostrar exemplos dessas palavras que funcionam como as “agulhas” do texto, uma vez que os operadores argumentativos são também elementos de coesão e servem para “costurar” o texto. A opção de não nomear os operadores argumentativos nesta fase é para que os alunos busquem utilizar os termos sem prenderem-se as classificações, mas que possam compreender os sentidos estabelecidos por essas palavras.

Figura 13 - As agulhinhas textuais



Fonte: Elaborado pela autora

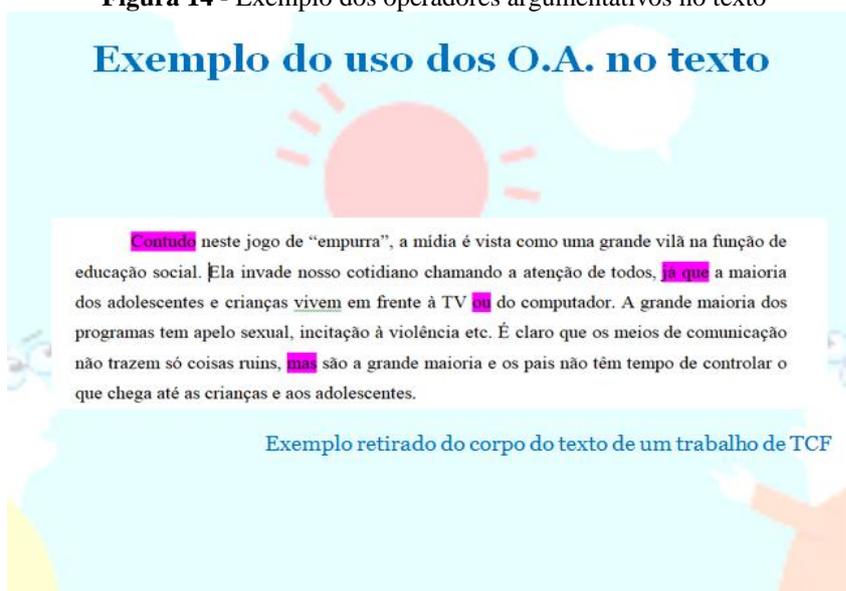
A professora deve reforçar o uso dessas “agulhinhas” na manutenção dos sentidos do texto, lembrando, inclusive, dos exemplos nos quais estas palavras já foram exploradas anteriormente. De acordo com Koch e Elias (2018, p. 28), tais elementos linguísticos

“contribuem para a argumentação, visto que orientam a conclusão e a organização do texto, assumindo função relevante no estabelecimento da coesão e da coerência”.

Na aula seguinte, após receber as respostas discursivas dos alunos, é possível utilizá-las para exemplificar os usos e os sentidos conferidos a essas palavras no texto. Exemplos retirados de trechos de TCF também podem servir para elucidar tais questões, como mostraremos adiante:

Figura 14 - Exemplo dos operadores argumentativos no texto

Exemplo do uso dos O.A. no texto



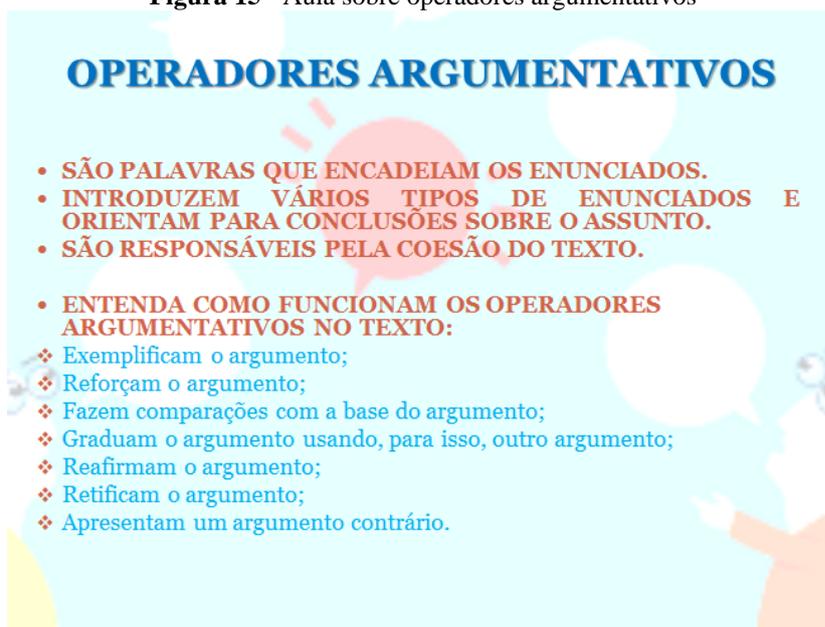
Contudo neste jogo de “empurra”, a mídia é vista como uma grande vilã na função de educação social. Ela invade nosso cotidiano chamando a atenção de todos. já que a maioria dos adolescentes e crianças vivem em frente à TV ou do computador. A grande maioria dos programas tem apelo sexual, incitação à violência etc. É claro que os meios de comunicação não trazem só coisas ruins, mas são a grande maioria e os pais não têm tempo de controlar o que chega até as crianças e aos adolescentes.

Exemplo retirado do corpo do texto de um trabalho de TCF

Fonte: Elaborado pela autora

Após mostrar os exemplos e propor discussões e reflexões a respeito dessas palavras, é pertinente abordar os operadores argumentativos. Desta vez, é necessário que o termo “agulhinhas” textuais seja substituído por “operadores argumentativos”, uma vez que a professora pode fazer a apreciação teórica, demonstrando exemplos de usos e classificações.

Figura 15 - Aula sobre operadores argumentativos



Fonte: Elaborado pela autora

Salientamos, mais uma vez, que conhecer e dominar os usos dos operadores argumentativos é de suma importância para a construção dos textos argumentativos, pois estes “são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em texto e determinando a orientação argumentativa” (KOCH e ELIAS, 2018, p. 76). Através dos operadores argumentativos é possível comprovar – conforme constata Ducrot - que a argumentatividade está inscrita na própria língua; além de que utilizamos estas palavras para garantir a construção dos sentidos, bem como a persuasão do enunciado.

- **As marcas de argumentação através das tirinhas**

Nesta etapa vamos retomar as tirinhas do quadrinista Leandro Assis, da série Confinada, para trabalhar as marcas argumentativas que são possíveis destacar através da linguagem utilizada pelas personagens. Através das tirinhas, podemos explorar os sentidos implícitos, a pressuposição, as marcas de polifonia, além do uso dos tempos verbais, advérbios e expressões atitudinais que demonstram posicionamento de uma personagem ou mesmo do autor.

Figura 16 - A confinada – tirinha número 12



Fonte: https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/

No exemplo supracitado, a professora poderá propor para a reflexão os discursos implícitos nas falas das mães representadas na tirinha, a análise das marcas de pressuposição presentes no primeiro diálogo da tira, dentre outros recursos que podem ser explorados. A escolha pelo uso das tirinhas de Leandro Assis deu-se devido ao fato de esta ter ganhado bastante popularidade durante o período do isolamento social por conta da pandemia, bem como por retratar as diferenças e realidades sociais que, muitas vezes, fazem parte do contexto dos alunos. Ademais, as tirinhas circulam nas redes sociais, o que facilita a aproximação com o público.

Além de propor a análise e a reflexão sobre as tirinhas, é importante que a professora apresente as definições e mais exemplos dos termos utilizados – através de fichas de leitura ou de *slides* – de modo que os alunos possam reconhecer os termos que estão sendo utilizados para realizar a explanação, além de incentivar a apropriação sobre tais termos em outros textos.

Visando aprofundar as questões discutidas nesta e nas atividades anteriores sobre os usos de recursos e estratégias argumentativas, a próxima atividade será voltada à explanação, à definição e à exemplificação de usos que compõem a tipologia argumentativa.

- **Conhecendo a argumentação**

Após a realização das atividades anteriores nas quais os alunos puderam diferenciar aspectos pertinentes a uma informação de enunciados carregados de um viés pessoal e ideológico; bem como desenvolver proposições que justificam ou refutam teses validadas;

além de compreender e ativar conhecimentos necessários para o uso das estratégias argumentativas na linguagem podemos, então, trazer os pressupostos teóricos que fundamentam a argumentação. Desta forma, nesta etapa, a professora deverá utilizar-se de *slides*, bem como dos exemplos vistos na atividade anterior, para explicar sobre o que é a argumentação.

Figura 17 - O que é argumentação?



Fonte: Elaborado pela autora

Antes de iniciar a exposição de *slides*, a professora deve propor que os alunos reflitam sobre o que é argumentação e incitá-los a usar palavras que venham à memória a partir deste questionamento. É interessante que a professora anote no quadro as palavras escolhidas pelos alunos e converse com eles sobre o motivo de suas escolhas, além de comentar sobre os contextos argumentativos nos quais estamos diariamente envolvidos. Seguindo com a explanação sobre a argumentação, conforme mostrado no *slide* supracitado, é interessante também incentivar os alunos a refletirem sobre a representação do texto não verbal apresentado (ou outras imagens que podem ser utilizadas como exemplo) e como este se relaciona à ideia de argumentação.

Baseando-nos na concepção defendida por Koch (2002, p. 21) “a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso”, portanto, está presente em situações diversas de usos orais ou escritos que fazemos da linguagem. Sendo assim, faz parte também das competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da formação escolar dos estudantes, conforme postulado pela BNCC.

Desta forma, defende-se o desenvolvimento de habilidades argumentativas não apenas como um conteúdo da disciplina de língua portuguesa, mas como um instrumento que possa ser utilizado pelos alunos de modo estimular a tomada de posição e a criticidade diante das questões sociais.

Após essa apreciação inicial, a professora pode, então, demonstrar as definições, os exemplos e os recursos que marcam a tipologia argumentativa. Nesta fase, é bastante relevante estimular as discussões sobre o assunto a fim de levar o aluno a compreender a parte teórica no que diz respeito à argumentação e, assim, dar continuidade as atividades e a produção escrita do TCF.

Figura 18 - A argumentação

O QUE É ARGUMENTAR???

É defender seu ponto de vista, sua ideia sobre algo. Assim dizemos que no texto argumentativo, o efeito buscado pelo seu produtor é a persuasão ou o convencimento..

argumentar
 Usar de argumentos; discutir apresentando e contrapondo razões que, através do raciocínio lógico, levem a uma conclusão: argumentar sobre o aumento da (...)
 Concluir partindo de um fato, razão, circunstância etc.: argumentava com suas teorias.
 Uj Dicio.com.br

O pensamento só se manifesta através da linguagem (inclusive a não-verbal, como os gestos, as cores, as imagens) e a linguagem só se manifesta pelo pensamento. Pode-se afirmar que a linguagem é o próprio pensamento em ação. Ou, ainda, o pensamento só se materializa na linguagem. (CITELLI, 1994, p. 10)

Fonte: Elaborado pela autora

Reforçamos que, nesta etapa, visamos a uma espécie de conclusão dos usos e atividades desenvolvidas ao longo do módulo voltado ao desenvolvimento da argumentação, associados aos gêneros textuais utilizados ao longo da sequência didática adaptada, bem como dos exemplares de TCF. Após as discussões realizadas nas etapas e atividades, concluiremos o módulo de argumentação, acreditando no fechamento de um ciclo de desenvolvimento de habilidades necessárias à escrita de um texto argumentativo. Tal concepção, não encerra todos os conhecimentos possíveis acerca do ensino da argumentação, sobre o qual delineamos apenas alguns aspectos possíveis de laboração, de acordo com uma série de situações das

quais fizemos um recorte – como a série escolar dos estudantes, as competências básicas, o gênero que está sendo construído etc. Cabe salientar ainda que o uso das estratégias argumentativas pode ser reforçado ao longo das etapas de revisão do texto.

8.4 MÓDULO FINAL: A ENTREGA E A PRODUÇÃO FINAL DO TCF

Quadro 4 – Sequência Didática – Módulo Final

MÓDULO FINAL: A ENTREGA E PRODUÇÃO FINAL DO TCF			
Objetivo de ensino-aprendizagem: Organizar a produção escrita de partes integrantes do texto; Revisar e reescrever partes do texto; Planejar a apresentação final; Entregar o trabalho de TCF e realizar a apresentação final.			
Carga horária: 22 horas/aulas – período entre os meses de setembro e outubro			
OFICINAS	PROPOSTAS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Primeiros Escritos	Organizar a produção escrita de cada grupo e a divisão das partes entre os alunos; Desenvolver partes essenciais para a elaboração do TCF.	Divisão das equipes para a construção dos capítulos do TCF. Elaboração da introdução, dos objetivos, da metodologia do TCF;	2 h/a
Dando forma ao texto	Consultar o “tapete mágico” para a elaboração e referenciação da fundamentação da teórica; Auxiliar no processo de produção escrita; Produzir os capítulos da fundamentação teórica, bem como as considerações finais.	Seleção e organização do material teórico e delimitação dos capítulos para a elaboração do TCF; Elaboração dos capítulos da fundamentação teórica e das considerações finais; Supervisão do professor na	6 h/a

		produção desses capítulos.	
Revisão colaborativa	Pedir aos alunos para revisarem e avaliarem os textos de outros alunos, através da revisão textual-interativa quanto aos aspectos formais e linguísticos pertinentes ao gênero TCF.	Realização da revisão coletiva por alunos de grupos diferentes	2 h/a
Adequando o texto à modalidade formal	Explicar sobre o uso da linguagem formal no texto; Revisar trechos que fazem uso da modalidade informal; Reescrever partes do texto adequando à modalidade formal; Formatar o texto de acordo com as Diretrizes para a Elaboração do Trabalho de Conclusão do Fundamental.	Apresentação de slides sobre o uso da linguagem formal nos TCF; Reescrita de partes do texto de acordo com a revisão textual-interativa realizada pelo professor; Formatação dos TCF dos alunos de acordo com as normas exigidas.	2 h/a
Planejando a apresentação final	Apresentar possibilidades e sugestões para a realização da apresentação final	Apresentação de sugestões para a apresentação final; Orientações para a apresentação no formato seminário	4 h/a
Entrega e apresentação do TCF	Realizar a entrega dos TCF; Apresentar a intervenção produzida pelos alunos como produto final; Ouvir os comentários e as avaliações de professores e formadores que compõem a banca.	Apresentação oral e escrita do TCF para professores da escola e formadores da GRE	6 h/a

- **Primeiros Escritos**

Segundo a abordagem de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104), “produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo”. Desta forma, é possível dividir o trabalho de produção de gêneros em quatro níveis: a representação da situação de comunicação, a elaboração de conteúdo, o planejamento do texto e a realização do texto. Tendo em vista a realização dos três primeiros níveis nos módulos anteriores, a partir desse, iniciaremos a fase efetiva de produção.

Neste módulo os alunos devem receber caderninhos para anotações sobre seu TCF. Estes caderninhos funcionarão como “diários de bordo” do processo de escrita e serão usados pelos alunos para organizar as ideias, as tarefas do grupo, indicar a participação da equipe, bem como anotar sobre as dúvidas e questões que serão debatidas durante as aulas com o professor.

Antes de tudo, é interessante que esta aula aconteça numa sala de informática, na qual se possa ter acesso ao computador para digitação e salvamento dos primeiros registros dos alunos. Na sala de informática, os alunos delimitarão os objetivos do trabalho, capítulos a serem produzidos e a organização da produção textual de acordo com o cronograma. Sugerimos que os alunos comecem o trabalho pela produção da introdução, da metodologia e de outras partes do TCF, de modo que os capítulos da fundamentação teórica possam ter uma maior duração e dedicação exclusiva. Entretanto, ao longo do trabalho os alunos devem revisitar a introdução, observando a coerência desta com o resto do trabalho. Caso seja necessário, a equipe também pode dividir o grupo de seis alunos em duplas, que fiquem encarregadas da produção de partes específicas, visando, assim, dar maior agilidade ao trabalho. De qualquer maneira, é importante que o grupo esteja em constante interação de modo que possam acompanhar e contribuir com toda a construção do trabalho.

Diante de tais questões, Koch e Elias (2018, p. 160) nos lembram que, para iniciar um texto, é necessário “clareza do objetivo da escrita, dos sujeitos envolvidos e dos conhecimentos em jogo”. Assim, faz parte do projeto do texto a leitura como fonte de conhecimentos e o planejamento das ideias. Como forma de incitar à turma ao processo de iniciação da produção, o professor pode utilizar-se das estratégias desenvolvidas pelas autoras que visam responder às seguintes perguntas:

1. Eu vou escrever o quê? Qual o tema ou assunto? Como posso organizar/delimitar a abordagem desse assunto?

2. O que eu pretendo com esse texto? Qual objetivo da minha escrita?
3. A quem dirijo o texto? Quem é o meu leitor?
4. Em que situação nos encontraremos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor?
5. O que eu sei que o meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar?

O uso de tal estratégia, ou seja, o reconhecimento das condições de produção pode ajudar a guiar os primeiros passos dos alunos no processo de escrita da introdução do TCF, por exemplo, uma vez que a dificuldade para começar a escrever está quase sempre presente nas falas de estudantes de todos os níveis de ensino. Koch e Elias (idem, p. 159) revelam que “escrever é trabalho. Sim, trabalho de definir um tema, selecionar e organizar ideias, rever, reescrever”. Portanto, cabe ao professor orientar as escolhas e ideias nesse “trabalho” com a escrita. Vale salientar também que as contribuições das atividades realizadas no Módulo II são de extrema importância para que o aluno demonstre clareza e sinta-se apropriado do seu objeto de estudo para, enfim, conseguir iniciar a produção escrita do seu TCF.

- **Dando forma ao texto**

Neste módulo será dada a continuação à fase de produção escrita iniciada no módulo anterior. Levando em consideração que anteriormente visou-se à escrita da introdução, dos objetivos e da metodologia, aqui, propõe-se, sobretudo, a delimitação e construção dos capítulos que compõem a fundamentação teórica para a realização do trabalho de pesquisa.

Esta aula também deve acontecer na sala de informática, visto que é necessária a digitação do texto e o acesso ao material teórico digital. Cabe ressaltar que defendemos a produção escrita como prática discursiva e, desta forma, para elaborar textos de acordo com a situação comunicativa, “o aluno precisará reconhecer e usar certos conhecimentos, os quais poderão ser tematizados, refletidos, analisados e exercitados durante as práticas interativas de escrita promovidas pela escola” (SILVA, 2019, p. 46).

Assim, visando facilitar o desenvolvimento dos capítulos da fundamentação teórica do texto, Koch (2018) orienta o uso de estratégias como, por exemplo:

- Situar o problema – apontar solução;
- Apresentar argumentos favoráveis e contrários para a tomada de posição sobre um assunto polêmico;

- Apontar semelhanças e diferenças na constituição de um quadro comparativo analítico-crítico.

Além disso, os estudantes poderão consultar os fichamentos que foram feitos no Módulo II, de modo que estes fichamentos auxiliem na organização e na construção dos capítulos, bem como agilize a referenciação do material teórico consultado.

Embora esse processo de elaboração da fundamentação teórica possa ser iniciado na sala de aula, sabemos que esta é uma etapa mais longa, que demanda maior comprometimento e empenho e na qual os alunos podem apresentar maiores dificuldades. Desta forma, para além deste momento introdutório, os alunos poderão dar continuidade ao seu processo de produção individualmente, em suas casas, bem como em outras aulas que serão destinadas a esta etapa. Vale salientar que, enquanto os alunos produzem a fundamentação teórica, a professora, por outro lado, poderá realizar atividades de revisão textual, na qual possa auxiliá-los na elaboração e na reelaboração do seu texto, uma vez que “a prática de correção [...] nasce, portanto, de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica” (RUIZ, 2018, p. 181).

Antes da conclusão desta etapa, é importante reservar um momento para que os alunos registrem suas impressões, dificuldades e questionamentos nos diários que foram oferecidos na etapa anterior. É importante reforçar o uso destes diários pelos alunos e que estes estejam sempre presentes durante as aulas, principalmente, para que sejam acessados pela professora a fim de contribuir para a interação entre as dúvidas do aluno e as sugestões da professora.

- **Realizando a revisão colaborativa**

Antes de explicarmos sobre a prática de revisão proposta aqui, cabe salientar que o processo de revisão é contínuo e deve ser realizado diversas vezes tanto pelos próprios produtores, que nesse caso são os estudantes do nono ano do ensino fundamental, como pela professora. No que cabe ao TCF, esta revisão é ainda mais rigorosa, visto que é um trabalho realizado por “diversas mãos”. Desta forma, os alunos devem sempre dialogar sobre os sentidos pretendidos, sobre a linguagem utilizada no texto, sobre a coesão e coerência entre as partes do texto, dentre outras coisas. Sendo assim esta etapa de revisão é proposta para arrematar os processos de releitura, reescrita e reformulação da construção do TCF.

Ademais, cabe ressaltar que a “revisão gramatical, seleção vocabular, seleção de conteúdos, dentre outras, são atividades que exigem de quem escreve habilidades e saberes nem sempre desenvolvidos espontaneamente” (LEAL E MELO, 2006, p. 13). Para tanto, é necessário que, assim como o processo de escrita, seja estimulado também o processo de revisão de texto de modo que os estudantes aprendam a rever seus textos sob óticas diferentes.

Diante de tais questões, para esta etapa, vamos propor a realização da revisão colaborativa entre os grupos que estão produzindo o TCF. Levando em consideração a existência de seis grupos numa sala de aula, estes grupos deverão “trocar” entre si os trabalhos produzidos até então. A professora deverá explicar e propor a prática da revisão textual-interativa, a qual “realizam-se na forma de pequenos ‘bilhetes’ que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas” (RUIZ, 2018, p. 47). Esse tipo de revisão pode acontecer por meio de questionamentos, apontamentos ou comentários. Menegassi e Gasparotto (2016, p. 1026) ressaltam que tal proposta de revisão “contribui para a reflexão pelo aluno sobre seu próprio texto e contribui para a aprendizagem de práticas de escrita”. Desta maneira, além de conhecer os textos produzidos pelos colegas, por meio desta atividade, os alunos também poderão refletir criticamente e contribuir para as melhorias que podem ser realizadas através dos apontamentos da revisão.

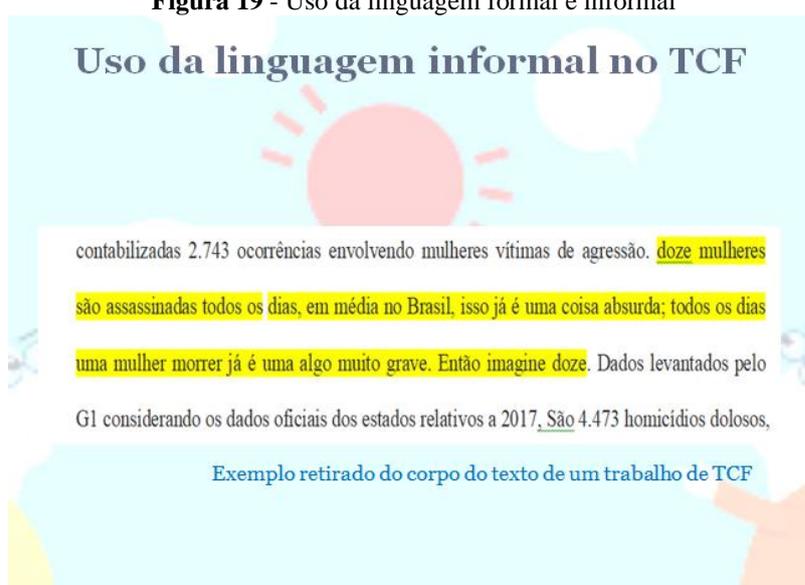
Outrossim, vale ressaltar que, substituir a professora pelos colegas da turma contribui para fortalecer a autonomia e a responsabilidade dos alunos; além de estimular a reflexão sobre sua própria escrita. Isto acontece porque “para o aluno realmente melhorar seu texto, ele precisa revisá-lo a partir de duas perspectivas: do seu ponto de vista (garantindo que o texto atenda às suas intenções) e do ponto de vista do seu público (avaliando se o texto atende às expectativas do seu leitor)” (SILVA, 2019, p. 96). Assim, por meio da revisão colaborativa entre alunos espera-se que possam reconhecer a importância do interlocutor no processo de escrita, além de promover uma maior interação entre os grupos.

- **Adequando o texto à modalidade formal**

Esta etapa cumpre também a função de revisão e reescrita do texto. Portanto, ao chegar a esta etapa é necessário que os alunos já tenham produzido boa parte do TCF, a fim de que possam rever seus escritos e, se necessário, substituir frases, períodos e trechos adequando-os à modalidade formal da língua. Além disso, os textos dos alunos já terão passado por uma primeira etapa de revisão colaborativa, a qual foi realizada coletivamente na etapa anterior.

Sendo assim, é importante que a professora explique sobre questões relacionadas ao uso da linguagem formal e informal num trabalho de pesquisa. Isso pode acontecer por meio de exemplares de TCF de anos anteriores - como mostramos na figura abaixo - ou de trabalhos em construção da própria turma. Ao mostrar os *slides*, a professora deve comentar os trechos que apresentam inadequação e sugerir que os estudantes reflitam sobre possíveis substituições e alterações. É importante lembrar aos alunos que o gênero TCF, por apresentar semelhanças com trabalhos do meio acadêmico, deve prezar pelo uso da linguagem formal, evitando, desta forma, gírias, expressões populares etc.

Figura 19 - Uso da linguagem formal e informal



Fonte: Elaborado pela autora

Após a explicação e exemplificação de trechos que se utilizam da modalidade formal e informal, a professora deve auxiliar os estudantes no processo de revisão e reescrita de trechos considerados inadequados. Cabe ressaltar, ainda, que a prática de revisão é uma competência que sempre está atrelada ao processo de produção textual, como corrobora diversos trechos da BNCC.

Além dos ajustes no que diz respeito ao uso da modalidade formal da língua, é importante também auxiliar os estudantes na formatação do trabalho de TCF. Vale destacar que, segundo as **Diretrizes para Elaboração do Trabalho de Conclusão do Fundamental**, o trabalho deve conter:

Figura 20 - Diretrizes para elaboração do TCF**Dos elementos de organização do trabalho escrito**

Sendo o TCF um trabalho de caráter científico, independente da forma de comunicação dos resultados/apresentação escolhida pelo orientador e estudantes, deverá ser entregue um relatório sistematizado do TCF, contendo os registros das etapas vivenciadas, conforme item anterior. Esse trabalho poderá ser impresso ou digital.

- a) Capa e Contracapa com identificação da instituição e do (s) estudante (s);
- b) Folha A4, fonte Times New Roman ou arial, tamanho 12, espaçamento entre linhas de 1,5;
- d) Páginas numeradas na margem superior direita desde a primeira folha de texto;
- e) O trabalho deverá ter entre no mínimo 10 páginas, incluídas as partes textuais, capa, contracapa, imagens e referências.

Fonte: https://docs.google.com/document/u/1/d/1sP0qK_iOqZjfr8s4eXSWgaAc58EaZrS-/mobilebasic

Assim, faz-se necessário que a adequação e a formatação do trabalho passem pelo processo de revisão e reescrita do estudante, uma vez que este “comece a desenvolver atenção e habilidades próprias para revisar o seu próprio texto, mesmo que ainda com o auxílio do professor” (MENEGASSI E GASPAROTTO, 2016, p. 1022).

Reforçamos que, uma vez que compreendemos o texto como um processo, durante toda a execução deste módulo passaremos por etapas de reescrita e revisão textual, visto que estas não são uma ação pontual. Portanto, precisamos estar atentos que “ao entrar no mundo da escrita, operamos com a língua de modo diferente, fazendo-a objeto de atenção e manipulação” (LEAL E MELO, 2006, p. 14). Sendo assim, o desenvolvimento da habilidade de produção escrita requer consciência e reflexão sobre os processos que envolvem a elaboração, melhorias e reelaboração do texto.

- **Planejando a apresentação oral**

Conforme discutido na metodologia deste trabalho, o produto final do TCF tem como resultado a possibilidade de uma apresentação oral, teatral, visual ou sonora, como, por exemplo, a produção de um *podcast*, a criação e exibição de um vídeo feito pelos estudantes, a apresentação em formato de seminário. Esta apresentação é de livre escolha dos participantes de cada grupo e deve ser planejada com antecedência da entrega do trabalho escrito. Este momento costuma ser bastante conflituoso para os estudantes, visto que, além do trabalho dedicado à produção escrita, é necessário organizar uma culminância para sua entrega.

Desta forma, esta etapa deve ser voltada ao planejamento e organização das apresentações dos estudantes. É importante que a professora converse com cada grupo de modo a tentar auxiliar nas escolhas e, conseqüentemente, nas produções. A fase de planejamento é de suma importância, pois “pode ser uma ferramenta para concretizar, na sala de aula, as intenções educativas, que nele se evidenciam pela forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor” (MELO E SILVA, 2006, p. 82).

No que tange à apresentação oral, a professora poderá realizar uma aula expositiva sobre esse gênero, na qual converse com os alunos sobre a organização do discurso, sobre a maneira de portar-se diante da banca avaliadora, além de promover ensaios com os grupo para facilitar a apresentação.

Cabe ressaltar aqui que, nesta proposta interventiva, dedicamo-nos especialmente à construção e produção escrita do trabalho de TCF, de modo que não privilegiamos a possibilidades de apresentação e de elaboração do produto final. Apesar disso, esta etapa foi inserida ao módulo, uma vez que a apresentação final é também proposta nas diretrizes para a elaboração do TCF e poderá ser mais desenvolvida pelos docentes na sala de aula.

- **Entrega e apresentação do TCF**

Para finalização e entrega dos trabalhos de TCF, a escola promove uma culminância dedicada à apreciação dos trabalhos e à avaliação dos estudantes do nono ano, na qual os TCF são apresentados a uma banca composta por funcionários da GRE e professores da escola.

Vale ressaltar que a avaliação dos TCF pela professora ocorrerá de forma processual ao longo da sequência didática adaptada; contudo, a entrega dos trabalhos no prazo estabelecido, bem como a apresentação e atendimento ao gênero também serão valorizados nesta etapa final. Nesse sentido, corroboramos com a percepção de Nascimento (2019, p. 80), em concordância com Costa Val et al. (2009), de que:

A atitude do professor, justamente por ele ser um leitor privilegiado dos textos produzidos por seus alunos, precisa ser relativizadora, de modo a considerar todo o trabalho realizado pelo aprendiz. Assim, o professor iria não apenas verificar se o texto cumpriu o que era esperado, apontando para os alunos as suas falhas e lacunas, mas também valorizar o que aluno já conseguiu fazer, destacando as suas qualidades.

Ao chegar a esta etapa, espera-se que os alunos tenham cumprido a grande maioria das atividades dos módulos anteriores para que finalizem a conclusão do TCF com segurança e

apropriação. Desta forma, o papel da professora orientadora é o de apoiar e valorizar as conquistas dos alunos que chegaram a esta etapa. Salientamos que este é um trabalho com um nível de dificuldade e elaboração diferente do qual os estudantes do ensino fundamental estão acostumados. Por isso, a apresentação final do TCF já é bastante esperada e comemorada pelos estudantes.

Por fim, buscamos através dessa adaptação à sequência didática apresentar uma proposta voltada ao planejamento, à mobilização de recursos para a produção escrita e, enfim, a execução do trabalho. As atividades planejadas corroboram com a concepção da escrita processual e visam tornar este processo desafiador mais interessante e relevante à formação do aluno.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como docente atuante de ensino básico da rede estadual de Pernambuco, deparamo-nos com a proposta de produção do TCF, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, logo no início da sua inserção nas escolas, ano de 2016. A partir de uma formação técnica oferecida pela GRE, além de um documento com orientações para a elaboração do gênero, as escolas assumiam o compromisso de, ao longo de alguns meses, preparar os alunos para a apresentação e produção escrita de um trabalho de conclusão.

Diante de tal situação, era fácil perceber a dificuldade de professores em relação à compreensão da proposta e, principalmente, no que diz respeito à didatização do gênero para ser ensinado aos estudantes. Observamos que diante da complexidade de produção do gênero, os professores preocupavam-se com a apropriação escrita dos alunos, bem como com a manipulação dos recursos argumentativos necessários à formação do estudante como sujeito questionador, ativo e crítico das questões sociais que o cercam.

Motivados pelo compromisso em realizar o trabalho de construção do TCF da melhor maneira possível, esta pesquisa surgiu a partir das observações docentes supracitadas e da ausência de pesquisas acadêmicas que respaldem o trabalho com este gênero. Desta forma, apresentamos como objetivo principal contribuir com a produção escrita do TCF, uma vez que esta pesquisa oferece além de um panorama teórico, uma proposta de intervenção a ser aplicada nas escolas. Ademais, preocupamo-nos com a construção da argumentação no texto, visando, pois, cooperar com o desenvolvimento dos recursos argumentativos, considerando estratégias de defesa de tese, argumentação e contra-argumentação, bem como recursos e estratégias argumentativas.

Para tanto, dedicamo-nos a compreender o eixo da produção escrita desde o momento em que esta era vista como composição até as mudanças que acarretaram as concepções contemporâneas, que visam à consolidação dos processos da escrita por meio de práticas significativas. Diante disso, Lima ressalta que “se é verdade que o aluno aprende a escrever por meio de práticas significativas de escrita, é igualmente verdade que, por meio dessas práticas, também nós, professores de português, aprimoramos nossa capacidade de escrita”. Assim, professores e alunos estão em constante evolução em relação ao processo de escrita. Cabe ressaltar também a importância do professor nesse processo que, consciente do seu trabalho, compreende que o “compromisso maior é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade natural de

aprender”. (ANTUNES, 2016, p. 179). Desta maneira, acreditamos que não seja possível realizar um trabalho deste porte, envolvendo tamanho planejamento e estratégias sem o comprometimento do professor para o desenvolvimento dos alunos.

Outrossim, aprofundamo-nos nas teorias sobre a argumentação, visando contribuir com o desenvolvimento de habilidades argumentativas no texto do estudante, de modo que fosse percebida a escolha de recursos linguísticos para a tomada de posicionamento e as estratégias selecionadas para a produção de um texto argumentativo. Fabrício (2019, p. 20) comenta que “argumentar é agir de modo persuasivo, sendo uma atividade discursiva indispensável ao cidadão contemporâneo em diferentes práticas sociais”. Sendo assim, compreendemos ser essencial auxiliar no desenvolvimento das habilidades argumentativas para o processo de formação do estudante. Cabe ressaltar também que a argumentação é apresentada na BNCC entre as competências gerais para a educação básica, evidenciando-se, assim, a importância do trabalho para desenvolver e consolidar estratégias textuais argumentativas.

De maneira análoga, investigamos os estudos contemporâneos a respeito dos gêneros textuais, baseando-nos nas concepções das escolas norte-americana e genebrina como processos basilares à construção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos da Escola de Genebra, principalmente, no que diz respeito aos estudos da ISD construíram a base desta pesquisa, uma vez que “propõe que o trabalho com o oral e com o escrito na escola contribua não só para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, mas para a inserção dos alunos em diferentes práticas sociais por meio da linguagem” (LIMA, 2016, p. 100). Desta forma, o trabalho feito com o gênero TCF visa preparar o aluno para as práticas sociais diversas que encontrem ao longo de sua formação.

É importante ressaltar que toda teoria desenvolvida neste trabalho relaciona-se à concepção de língua como interação-social. Tal concepção assumida reforça as discussões sobre o texto, o gênero e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Antunes (2009, p. 34), “as decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos – quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação – dependem do conjunto das concepções que temos, mesmo que não saibamos explicitá-las.” Desta forma, é importante que o docente alie teoria e prática, no sentido de compreender a funcionalidade da língua e exercer atividades com objetivos claros.

Nessa perspectiva, a escolha pela realização da sequência didática adaptada da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) insere-se na abordagem sociointeracionista, uma vez que apresenta, em sua organização, objetivos bem definidos de procedimentos com os textos orais e escritos. Portanto, “consideramos que seu uso no ensino da produção textual pode

trazer ganhos significativos ao trabalho do professor e, por consequência, para a aprendizagem do aluno” (BARROS, 2012, p. 302). Por isso, optamos pela realização da intervenção por meio da adaptação da sequência didática.

Vale salientar, mais uma vez, que todo o trabalho foi pensado para aplicação em sala de aula por meio da proposta de sequência didática adaptada dos autores supracitados. Entretanto, em virtude da pandemia do COVID 19 que se estabeleceu durante os anos de 2020/2021, período de elaboração deste trabalho, ficamos impossibilitados de realizar as atividades de intervenção pensadas para a construção da nossa pesquisa-ação. Dessa maneira, adaptamos a proposta como uma possibilidade de aplicação futura por docentes da rede pública que, junto aos seus alunos, passam pela incumbência de elaboração do TCF.

Devido a este fator, não foi possível trazer resultados objetivos a esta pesquisa. Apesar disto, acreditamos na possibilidade de aplicação das atividades apresentadas por meio da adaptação da sequência didática, uma vez que, como docentes, planejamos e elaboramos as atividades de modo a torná-la lúdica e prazerosa ao aluno, sem desprezar o aprendizado e o conhecimento como objetivo final desta prática interventiva. Além disso, os módulos apresentam certa independência e podem ser aplicados separadamente para o trabalho com outros gêneros ou mesmo com o objetivo de estimular o ensino das estratégias argumentativas.

Diante dessas possibilidades, acreditamos na relevância deste trabalho como um caminho para os docentes da rede estadual de ensino que sentem a necessidade de pesquisas teóricas-práticas que os ajudem a se apropriarem melhor deste gênero, que tem um uso relativamente novo, bem como que ajudem os discentes que se demonstram angustiados durante o processo devido às dúvidas e à insegurança para realizarem um trabalho de tal porte. Compreendemos, porém, a importância de atualização da pesquisa à medida que novos trabalhos forem surgindo e o gênero for se modificando, portanto, aspiramos dar continuidade a esta pesquisa por meio de novas pesquisas acadêmicas e da vivência como professores em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Análise de Textos: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 223p.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

_____. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 238p.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. **O professor e a produção de textos escritos: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. 2ª ed. São Paulo: EDUSC, 2003.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

_____. **O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. 1ed. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258.

CAMPOS, Albaneide de Souza. **A produção escrita de textos argumentativos: reflexões sobre a prática docente e aprendizagem dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: UFPE, 2012.

CAMPOS, Cláudia Mendes. **O percurso de Ducrot da teoria da argumentação na língua**. Revista da ABRALIN, v. 6, p. 139-169.

CANTARIN, Mário Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, Rogério Caetano. A análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo;

CORRÊA, Vilma Reche. (orgs) **Textos dissertativo-argumentativo**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP/MEC, 2017, p. 81-94.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Dissertação (Mestrado em Letras) –Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

COSTA, Raquel Leite Saboia da. **A organização retórica do gênero artigo experimental em comunidades disciplinares distintas**. Entrepalavras: Revista de Linguística Aplicada do Departamento de Letras Vernáculas da UFC, v. 2, p. 126-146, 2012.

COSTA, José Ribamar Oliveira; GUEDES, Mariza Andrade. A avaliação dos indícios de autoria. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. (orgs) **Textos dissertativo-argumentativo**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP/MEC, 2017, p. 101-108.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Micheli; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

EDUCAÇÃO, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 282. 2008. **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO**. Estudantes do 9º ano da Rede Estadual farão pesquisa para concluir o Ensino Fundamental. Recife, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=3063>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FABRÍCIO, Karla Michelly Dos Santos. **Oralidade e argumentação em sala de aula**: uma proposta metodológica para o ensino fundamental através do gênero comentário. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

FLACH, Joicenara Baldoni Da Silveira. **A argumentação nas respostas discursivas de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015, p 272.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 29–43, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 20 set. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-58.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Inter-Ação Pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 220p.

_____. **Escrever e Argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 240 p.

LIMA, Ana; PESSOA, Ana Claudia (org.). **Questões de linguagem: pesquisa e ensino em produção de textos e análise linguística**. 1. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. v. 1. 161p.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos?. In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: UFPE, 2021. p. 17-34.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: Leitão, S.; Damianovic, M. C.(Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 13-46.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton do; ARAÚJO, Denise Lino de; NASCIMENTO, Maria Célia do. Transposição didática sobre o ensino de produção textual na BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 380–396, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062>. Acesso em: 7 set. 2021.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs) **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.61-74.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (org). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. 4ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-36.

MARTINS, Moises Lemos. O ponto de vista argumentativo da comunicação. In: **II CONGRESSO DA LUSOCOM**, 1999, Aracajú. Anais do II LUSOCOM. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 1999. v. 1. p. 45-56.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** Educação e Pesquisa (USP), v. 30, p. 289-300, 2004.

MELO, Kátia Leal Reis; SILVA, Alexsandro. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**, 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 81-98.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MESSIAS, Patrícia Fernandes de. **Referir e argumentar: atividades de manipulação de sentidos.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MIRANDA, Marília Gouveia; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. n.33. 511-518, 2006.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de; OLIVEIRA, Renato José de. Retórica e argumentação: contribuições para a educação escolar. **Educar Em Revista**. v. 34, p. 197-212, 2018.

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

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

PEIXOTO, Jaqueline Santos. A avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos. **Textos dissertativo-argumentativo: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília: INEP/MEC, 2017.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 51-62.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-iterativa.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros oraís e**

escritos na escola. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, Alessandra Maria Pereira Martins. **Iniciação à Pesquisa Científica:** Os desafios enfrentados pelos estudantes para a construção do trabalho de conclusão do fundamental. In: V Congresso Nacional de Educação, 2018, Recife. V CONEDU. Campina Grande: Realize, 2018. v. 1. p. 1-10.

SILVA, Alexsandro; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: Ana Carolina P. Brandão; Telma F. Leal. (Org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **A resignificação das práticas docentes de produção textual e suas implicações para o ensino e a avaliação da escrita.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. A influência do contexto de produção nos textos dos alunos. In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares.** Recife: UFPE, 2021, p. 121-143.

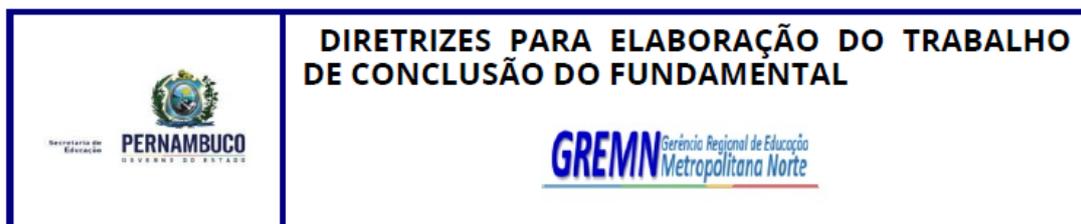
SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Edwiges Zaccur (org.). (Org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 49-73.

SUASSUNA, Lívia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs) **Avaliação em Língua Portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-44.

THIOLLENT, Michel Jean. Marie. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 2. ed. São Paulo: CORTEZ, 1986. v. 01. 108p.

TRUJILLO, Albeiro Mejia; TRUJILLO, Maria Francisca Ferreira. **A concepção de gênero na linguística textual:** contribuições da escola norte-americana. InterteXto, [S.l.], v. 3, n. 01, 2011. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/99/128>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ANEXO A - DIRETRIZES TCF METRONORTE



Da finalidade do documento

As Diretrizes, ora apresentadas, destinam-se à equipe escolar: gestor, adjunto, educador de apoio e professores orientadores, visando sistematizar informações unificadas sobre o processo de elaboração, construção e apresentação do TCF nas escolas da GREMETRONORTE.

O Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF) é obrigatório para todos os estudantes concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental, podendo ser realizado em grupo ou individualmente, desenvolvendo objeto específico de estudo nas diferentes áreas de conhecimento. O TCF deve seguir os preceitos básicos de um trabalho de investigação científica, fazendo uso da estrutura fundamental de uma pesquisa. Deve ser apresentado no último bimestre do ano letivo, como requisito parcial para conclusão da escolaridade.

O TCF deverá ser orientado por um professor/orientador, com defesa pública perante banca avaliadora formada por três avaliadores (o professor orientador e dois professores convidados, que podem ser da mesma escola, ou da Gerência Regional).

Os trabalhos deverão observar os procedimentos científicos básicos, tendo como objeto de estudo temas escolhidos pelos estudantes considerando os critérios de relevância e pertinência de modo a estabelecer interlocuções com uma ou mais áreas de conhecimento, contribuindo para a formação acadêmica do estudante.

O TCF articula-se ao processo de ensino e aprendizagem e à produção do conhecimento científico sendo executado em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

Da estrutura do trabalho

O TCF no formato de um trabalho científico, deverá ser entregue por escrito (em meios físicos ou digitais) obedecendo ao seguinte padrão:

- a) O trabalho deverá apresentar, em sua estrutura: **introdução, objetivo geral e objetivos específicos, fundamentação teórica, metodologia, resultados e considerações finais.**

INTRODUÇÃO – deverá conter o tema escolhido e a problemática em questão em forma de pergunta ou questionamento, além da justificativa considerando a relevância do tema escolhido e uma breve contextualização sobre ele.

OBJETIVO GERAL - deve expressar de forma clara qual é a intenção do trabalho. Os verbos de objetivo estão sem prescritos no modo infinitivo. Alguns exemplos são: investigar, analisar, conhecer, apresentar, compreender, entre outros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS (opcional)– apresenta o que se pretende alcançar com a pesquisa de forma mais detalhada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – os conceitos e demais conhecimentos científicos sobre o tema escolhido. Levantamento de fontes que discutem o tema estudado, fundamentando o estudo que está sendo realizado.

METODOLOGIA – descrever como trabalho foi realizado, suas etapas, procedimentos e instrumentos utilizados.

RESULTADOS– aqui registra-se aonde se chegou com a pesquisa. O que foi encontrado com a realização do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – o que o TCF possibilitou aos estudantes e à comunidade acadêmica, quais contribuições e reflexões ele proporcionou.

● ● ● ● ●

Dos elementos de organização do trabalho escrito

Sendo o TCF um trabalho de caráter científico, independente da forma de comunicação dos resultados/apresentação escolhida pelo orientador e estudantes, deverá ser entregue um relatório sistematizado do TCF, contendo os registros das etapas vivenciadas, conforme item anterior. Esse trabalho poderá ser impresso ou digital.

- a) Capa e Contracapa com identificação da instituição e do (s)estudante (s);
- b) Folha A4, fonte Times New Roman ou Arial, tamanho 12, espaçamento entre linhas de 1,5;
- d) Páginas numeradas na margem superior direita desde a primeira folha de texto;
- e) O trabalho deverá ter entre no mínimo 10 páginas, incluídas as partes textuais, capa, contracapa, imagens e referências.

Do processo de orientação

O TCF deverá ser orientado por um professor da escola que será o responsável por orientar todo processo de elaboração, construção e apresentação do trabalho junto aos estudantes, indicando fontes de pesquisas, analisando a estrutura do trabalho e o seu desenvolvimento e realizando as demais intervenções pedagógicas necessárias para que os estudantes concluam o TCF.

O orientador deverá realizar encontros específicos para as atividades de orientação, e será o responsável acadêmico durante todo o processo de elaboração do TCF (aspectos pedagógicos, éticos e legais, entre outros) até a finalização com apresentação à banca examinadora.

Cabe ao orientador também indicar fontes de pesquisa e coleta de dados, auxiliando os estudantes no caminho de sua pesquisa. É fundamental que o professor orientador esteja atento às fontes utilizadas pelos estudantes e nos casos em que for identificado plágio durante a construção do trabalho, o professor deverá exigir imediatamente a alteração do trabalho para atender às normas éticas.

No processo de elaboração do (TCF) a avaliação será realizada pelo professor orientador do trabalho. Na apresentação à banca avaliadora o professor irá considerar a avaliação dos membros, porém cabe a ele determinar a nota final dos estudantes, considerando todo o processo de aprendizagem.

Da apresentação a banca avaliadora

O trabalho de conclusão de curso poderá ser apresentado de maneira inovadora, utilizando diferentes linguagens.

Os estudantes em concordância com seu orientador poderão realizar apresentações teatrais, apresentação musical, podcasts, vídeos, entre outras formas que conservem a essência do trabalho construído e que possibilite a banca examinadora compreender o resultado do TCF.

O local de apresentação será a própria escola, podendo ser flexibilizado, visando ampliar o acesso da população às produções acadêmicas dos estudantes (praças, serviços públicos ou qualquer local seja considerado pertinente pelo orientador). Sendo assim, se houver interesse em apresentar em outros locais, deverá haver concordância entre orientador e direção da escola para sua realização.