



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS

OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETOS DE ENSINO: uma análise das
propostas de intervenção em produção textual escrita do ProfLetras da UFPE

EMILLY BARROS AMORIM

Recife
2025

EMILLY BARROS AMORIM

OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETOS DE ENSINO: uma análise das propostas de intervenção em produção textual escrita do ProfLetras da UFPE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Letras/Português, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras/Português.

Orientadora: Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Recife

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Amorim, Emilly Barros.

Os gêneros do discurso como objetos de ensino: uma análise das propostas de intervenção em produção textual escrita do ProfLetras da UFPE / Emilly Barros Amorim. - Recife, 2025.

45 p. : il., tab.

Orientador(a): Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Produção de texto. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. ProfLetras. I. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

EMILLY BARROS AMORIM

OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETOS DE ENSINO: uma análise das propostas de intervenção em produção textual escrita do ProfLetras da UFPE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Letras/Português, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras/Português.

Aprovado em: 13/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Éwerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Aos meus pais, que me ensinaram o valor da educação.

Ao meu irmão, meu primeiro aluno.

E à educação, que me trouxe até aqui.

AGRADECIMENTOS

A educação foi uma virada de chave na minha vida e na de toda a minha família. Sempre me foi dito, pelos meus pais, que a educação é poderosa e importante. O incentivo foi e é constante em casa. Entrei na graduação sem um propósito claro, admito, e saio dela com a certeza de que a sala de aula é meu lugar. Hoje, posso dizer à Emilly de 2020: você se achou.

Ao meu pai, Adelson, minha base e meu grande incentivador. Aquele que escolheu meu nome, que me fez amar o futebol (especialmente o tricolor), a música, e que não poupou esforços para me possibilitar focar apenas nos meus estudos. Com papai, aprendi (e sigo aprendendo) o significado da perseverança e do esforço, e que a força surge do levantar e do tentar mais uma vez. Com todo esse aprendizado, muito do que conquistei e do que irei conquistar carrega a marca de papai.

À minha mãe, Mércia, minha fortaleza, minha âncora, minha melhor amiga. Obrigada pela paciência, cumplicidade, companhia e por cada palavra de apoio. És a mulher que me ensina o que é foco e coragem, que caminha comigo e que me guia nessa longa estrada que é a vida, sempre com gentileza e, quando necessário, com pulso firme também. Você é a pessoa que mais se aproxima do significado de “resiliência”. Minha mamãe linda.

Ao meu irmão Nickolas, meu milagre, meu desejo e minha fortuna. A felicidade que senti ao te ver chegando em casa, recém-nascido, em 2011, não pode ser traduzida em palavras, mesmo hoje em dia. Nick, sou completa por causa de tua existência. Obrigada por ser você, meu amigo de vida.

À minha avó paterna, Carlinda, a mais linda, forte e doce do mundo, que sempre me diz o quanto está orgulhosa de mim. Vovó, carreguei comigo sua vontade de ser professora. Hoje, posso dizer que conseguimos. No plural mesmo.

À minha tia-madrinha, Adailze (tia Day), por todo cuidado, atenção e carinho. Palavras jamais conseguirão traduzir a dimensão da sua importância na minha vida, tampouco o tamanho da gratidão que sinto.

À minha tia Adnilze (tia Nilze), também madrinha, pelos papos-cabeça e por todo suporte durante toda a minha vida - e ainda hoje.

À minha tia Adeilda (tia Dinha), que me recebeu de bom grado em sua casa durante esses quatro anos, mostrando, sem surpresas, o coração gigante que tem. Tia, essa conquista também é sua. Obrigada por fazer tanto por mim e por sempre estar de braços abertos.

À minha tia Adeilze (tia Del), pelas risadas em casa. Os momentos de descontração foram essenciais nessa caminhada.

Ao meu avô paterno, José Pereira Sobrinho (Zé Amorim), do qual pude herdar o sobrenome que tanto amo, e aos meus avós maternos, Maria de Lourdes Barros Gomes e Severino dos Ramos Araújo Gomes, que carinhosamente me chamavam de “Mizinha”. Em memória deles, que não estão aqui em corpo, mas seguem eternamente vivos em meu coração. Fui feliz demais com vocês em vida, e seguirei feliz com vocês em lembrança.

À minha tia, Márcia Maria, *in memoriam*. Seu dia era 06/08 e este trabalho foi defendido dia 13/08, com muito sucesso. Feliz aniversário, tia.

À minha família, como um todo, por toda a torcida e palavras de apoio. Posso dizer que sou sortuda, visto que sou tão apoiada e incentivada todos os dias. Gostaria de agradecer especialmente à minha prima Larissa, minha irmã da vida, ao meu primo Adísio Júnior, que sempre foi fonte de inspiração para mim nos estudos e à Helena, a bebê-sorriso da família. Quanta alegria você nos trouxe!

Aos meus amigos de Belo Jardim.

Ao meu “Sexteto” do ensino médio: Ana Maria, Emilly Cordeiro, Eryca Nathalli, Giovanna Alves e Giovanna Benevides, bem como à Lillian Sophia, nossa sobrinha. Obrigada por serem um lugar seguro de partilha, risos e silêncio acolhedor. Especialmente, agradeço à Emilly Cordeiro, minha grande amiga da vida, minha xará, que segue ao meu lado e que me ajudou a desenvolver uma melhor face de mim nessas quase duas décadas de amizade. Sou eternamente grata pela tua vida, que felizmente entrelaçou-se à minha.

À “Sala dos professores” por todo apoio e incentivo mútuo: Brendha Rubi, Glória Maria, Júlia Morais, Luiza Perez, Thiago Poliano e Vanessa Gameiro. Sendo um pouco clichê, fico feliz que, no mundo das Letras, entrelaçamos nossos caminhos através das palavras. Desejo que nunca haja um ponto final, mas sim diversas vírgulas que nos levem a construir mais páginas de nossa história. Em particular, agradeço à Brendha, a dupla imbatível que a academia me deu. Obrigada por me ensinar a andar de ônibus, por me apresentar à arte feita à mão e por se fazer tão presente em minha vida.

Aos meus colegas da graduação e da universidade, em especial a José Carlos.

À minha orientadora, Siane Gois, que me acompanha desde o primeiro período do curso e que, como prometido naquela época, me orientou neste trabalho. Grata demais, professora, por sua paciência neste processo, pela leitura atenta e pelo apoio nesta produção e ao longo de toda a minha graduação. Posso dizer que, graças à disciplina de Fonologia ministrada pela senhora, passei a amar ainda mais meu sotaque.

Ao professor Éwerton Luna, que constituiu a banca examinadora deste trabalho. Muito obrigada, professor, pelo aceite para fazer parte da minha caminhada docente.

À professora Sônia Virgínia, por me aceitar como integrante do grupo de pesquisa

Rede de Estudos Dialógicos (RED). Estendo os agradecimentos ao grupo como um todo, o qual me recepcionou tão bem.

À professora Lívia Suassuna, pelos bons diálogos em sala de aula, a partir dos quais refleti e continuo refletindo sobre o fazer docente e a língua portuguesa.

Ao professor Klebson, o paraninfo, pelo apoio durante a graduação e as boas discussões em sala de aula - e as ótimas conversas fora dela.

Ao professor Jorge, pela leveza e humanidade nas aulas do estágio de regência.

À Universidade Federal de Pernambuco, que outrora foi um sonho, hoje uma realidade. Neste ínterim, agradeço a todos os professores da academia que passaram por minha caminhada.

À Biblioteca Comunitária Mangueira da Torre, na qual tive diversas experiências espetaculares enquanto voluntária, as quais levarei comigo pelo resto da vida, e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pela construção essencial de conhecimentos. Estendo o agradecimento ao CNPQ, que possibilitou essa construção. Assim, agradeço à Escola Técnica Estadual Miguel Batista, pela recepção tão calorosa, à professora supervisora Milena e à turma do 3º DG “A” de 2024.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação na educação básica: obrigada, Colégio Águia e Escola Técnica Estadual Edson Mororó Moura.

A todas as escolas que me recepcionaram em meus estágios supervisionados, especialmente a Escola Técnica Estadual Professor Lucilo Ávila Pessoa, pela recepção afetuosa no estágio 4, bem como à minha professora supervisora Audjane Marques, com a qual tive riquíssimas trocas sobre ensino. Ainda, agradeço à turma para a qual lecionei, o 3º “A” Redes de 2025, que foi sensacional do começo ao fim. Foi um prazer.

Aos meus animaizinhos queridos que tive o privilégio de ter, especialmente a Apollo, que segue comigo desde 2019. Fico feliz por sempre ter sido rodeada de vida e de alegria.

À Belo Jardim, minha raiz, à Xucuru, distrito de Belo Jardim e à Sanharó, lugares que refletem minha vivência, meu sotaque e o meu lugar no mundo.

A todos que, de alguma forma, se fizeram presentes e torceram por mim.

A mim, por chegar até aqui, e à minha eu do futuro, que certamente conquistará muito mais.

“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 11).

RESUMO

No presente trabalho, buscamos analisar o lugar da produção textual escrita nas propostas de intervenção didática de dissertações de mestrado do ProfLetras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o que se justifica pela relevância do programa e pela importância do trabalho com o eixo da produção de textos em sala de aula. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram selecionadas, com base em critérios pré-estabelecidos, duas dissertações, as quais foram analisadas com base na teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin (2016), bem como nas concepções de ensino de produção textual escrita de Marcuschi (2008) e Menegassi e Gasparotto (2019), os quais acrescem à discussão da concepção interacionista dos gêneros. Também foi discutida a metodologia de Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que aparece em ambas as ações propositivas analisadas. Os resultados indicam que, majoritariamente, há uma preocupação com o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, especialmente para o desenvolvimento da escrita a partir dos contextos que cada proposta interventiva apresenta. Com base nisso, esta pesquisa contribui para a reflexão acerca da formação continuada dos professores de língua portuguesa, levando em consideração o contexto do ProfLetras da UFPE.

Palavras-chave: Produção de texto. Ensino de língua portuguesa. ProfLetras.

ABSTRACT

In this study, we sought to analyze the role of written text production in the didactic intervention proposals of master's dissertations from ProfLetras at UFPE, which is justified by the relevance of the program and the importance of working with the axis of text production in the classroom. For the development of this research, two dissertations were selected based on pre-established criteria, which were analyzed based on Bakhtin's (2016) theory of discourse genres, as well as Marcuschi's (2008) and Menegassi and Gasparotto's (2019) conceptions of teaching written text production, which add to the discussion of the interactionist conception of genres. We also discussed the Didactic Sequence methodology proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which appears in both of the propositional actions analyzed. The results indicate that, for the most part, there is a concern with dealing with discursive genres in the classroom, especially for the development of writing based on the contexts presented in each intervention proposal. Based on this, this research contributes to reflection on the continuing education of Portuguese language teachers, taking into account the context of ProfLetras at UFPE.

Keywords: Text production. Portuguese language teaching. ProfLetras.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 APORTE TEÓRICO.....	16
2.1 O DIALOGISMO E OS GÊNEROS DO DISCURSO	16
2.2 A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	18
2.3 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA.....	21
3 METODOLOGIA.....	24
3.1 DA NATUREZA DA PESQUISA	24
3.2 DA COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	25
4 ANÁLISE DO CORPUS	26
4.1 A PRIMEIRA DISSERTAÇÃO.....	26
4.2 A SEGUNDA DISSERTAÇÃO.....	32
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
7 REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de língua foi, por anos, marcado por conceitos puristas e normativos do “falar bem” e “escrever bem”, os quais se mantiveram no contexto educacional até meados do século XX, discussão que se observa em Soares (2001, p. 151):

Assim, na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da Língua Portuguesa e analisavam-se textos de autores consagrados. Ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina Gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua [...] (grifo da autora).

Evidencia-se, neste contexto, o ensino da língua portuguesa enquanto língua materna, o qual passou por diversas mudanças desde a virada linguística dos anos 70, isto é, com a mudança da concepção da relação entre linguagem e realidade (Barroso, 2015). Entre as diversas abordagens que surgem a partir disso, destaca-se a teoria da enunciação que, por sua vez, ampliou o escopo da língua para além do individual, reconhecendo a multiplicidade de vozes e significados que perpassam a língua e seus usos através dos sujeitos, sendo um dos teóricos da enunciação Mikhail Bakhtin (2016). Essas novas abordagens e discussões sobre língua que fugiam ao modelo purista foram ampliadas e inseridas ao âmbito educacional brasileiro da língua portuguesa por Geraldi na década de 1980, como discutem Bilhar e Costa-Hübes (2024):

Geraldi é responsável, a partir da década de 1980, por conceber e divulgar uma proposta de ensino que busca fugir de um trabalho pedagógico que enfatiza apenas o reconhecimento e a classificação de estruturas linguísticas, para centrar o ensino e a aprendizagem no processo de interação promovido pelos usos da linguagem. (p. 123-124).

No campo educacional, observa-se, a partir do fim do século XX, a adoção dessas noções dialógicas da língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (p. 59).

Trinta anos depois, a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p. 7), que trata do que seria indispensável no processo de ensino-aprendizagem do alunado, reitera a concepção de práticas de língua(gem) discutida nos PCNs. O documento pontua que a disciplina de Língua Portuguesa (LP) deve ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e de forma interdisciplinar, partindo dos conhecimentos prévios e práticas já vivenciadas pelos alunos até a ampliação desses saberes para a construção de novos e de novas experiências. Assim sendo, “[...] tornam-se fundamentais as concepções de língua e linguagem e do seu ensino, de cunho enunciativo, discursivo e sociointeracionista para embasamento das políticas linguísticas mais recentes, no que diz respeito aos saberes a ensinar sobre a língua portuguesa” (Pereira; Lima, 2023, p. 43). Em especial, essas noções evidenciam que o ensino da língua deve dar-se por meio do texto enquanto objeto de ensino. Nesse sentido, em especial, Marcuschi (2008), em “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, destaca que o trabalho com produções escritas não tem limites de exploração no ensino.

Nesse sentido, são diversas as pesquisas que salientam o ensino de produção textual alicerçado no paradigma socio-interacionista, como os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Caretta (2016) e Menegassi e Gasparotto (2019). Esses estudos, então, são relevantes para a compreensão e para a própria prática docente em termos de formação inicial, uma vez que se propõe uma análise e trabalho minuciosos com a língua, suas complexidades, seus interlocutores e os contextos comunicativos nos quais os gêneros são abordados e produzidos. Tendo isso em vista, a formação continuada se mostra como oportunidade para o aprofundamento dessas questões políticas, pedagógicas e linguísticas. Assim, enfatizamos o Mestrado Profissional enquanto lugar dessa formação. Nessa pós-graduação, os mestrandos têm contato com diversas teorias e práticas que melhoram e aprimoram a qualidade da aula de Língua Portuguesa, valorizando, também, as experiências prévias dos mestrandos, seja em sala de aula, seja em questões de formação inicial. Para Cevallos e Passos (2012, p. 807),

[...] a vivência dos professores no curso de Mestrado Profissional pode criar oportunidades de reflexão sobre suas práticas e compartilhamento dos desafios vividos, perspectivando a construção e consolidação de uma postura criativa e integradora para a atividade educativa.

Especialmente acerca do Mestrado Profissional, enfatizamos o Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), que é uma pós-graduação criada no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com mais de 40 universidades públicas, que visa incentivar a formação continuada de professores atuantes na educação básica da rede pública. O referido programa foi lançado em 2013, pela CAPES. O ProfLetras da UFPE teve início no mesmo ano, e seus primeiros trabalhos foram defendidos em 2015, totalizando, até o ano de 2025, 78 dissertações (de acordo com o Repositório Digital, o ATTENA). No âmbito prático do contexto do ProfLetras, é necessário elaborar uma proposta de intervenção pedagógica voltada para a sala de aula do Ensino Fundamental Anos Finais. Tal exigência revela o compromisso do programa com a articulação entre teoria e prática, além de oferecer um campo fértil para a pesquisa sobre as concepções de ensino que orientam as propostas desenvolvidas na formação continuada.

Corroborando Oliveira (2020, p. 175) acerca da abordagem da produção escrita neste mestrado profissional:

No que concerne à formação continuada de professores em serviço, o PROFLETRAS pode ampliar as possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas sobre a produção escrita na escola, contribuindo para a importância da dimensão psicológica da escrita [...].

Nesse ínterim, compreendendo a relevância do programa ProfLetras para a promoção da escrita em sala de aula, este estudo visa analisar as intervenções pedagógicas de produção textual escrita produzidas desse mestrado no âmbito da UFPE, com foco em i. observar se as propostas interventivas consideram os aspectos dos gêneros do discurso em suas esferas de circulação, práticas sociais e o contexto da turma; ii. analisar as estratégias didáticas utilizadas para desenvolver a produção textual escrita dos gêneros discursivos, considerando a abordagem sociointeracionista do ensino de língua. Essas questões analíticas justificam-se não apenas pela importância do programa, mas, principalmente, por evidenciar a importância da produção textual e da reflexão sobre ela e sobre seu trabalho em sala de aula, bem como mencionou Oliveira (2020) acima.

Assim, evocamos a fala de Marcuschi (2008), que diz que os textos são “materiais linguísticos observáveis” (p. 87). Nesse sentido, portanto, ao debruçar-nos sobre o objeto de estudo, ou seja, sobre as intervenções pedagógicas presentes em duas dissertações do ProfLetras da UFPE, temos a oportunidade de contribuir com reflexões acerca da formação continuada dos

professores de língua portuguesa, especialmente considerando o eixo da produção escrita que é proposta nas intervenções pedagógicas ProfLetras.

Com base no exposto, a presente pesquisa se organiza, primeiramente, com o aporte teórico utilizado, que parte da concepção bakhtiniana dos gêneros do discurso, a produção textual escrita a partir dessa concepção e, por fim, o trabalho com os gêneros em sala de aula. A seção da metodologia destrincha o paradigma adotado, bem como os passos tomados para a execução desta pesquisa. A análise dos dados foi orientada pelo aporte teórico e pela metodologia previamente descrita, considerando, também, o *corpus* selecionado, que dialoga com os objetivos geral e específicos. Após, há a discussão e a análise dos resultados obtidos, bem como a conclusão desta pesquisa com as considerações finais, oportunizando as reflexões acerca da formação continuada e do ensino da produção escrita. Por fim, as referências utilizadas durante todo o trabalho.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 O DIALOGISMO E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Mikhail Bakhtin (2016), filósofo e teórico da enunciação, discute, em seu ensaio “Os gêneros do discurso”, que “todo enunciado figura um elo na cadeia da comunicação discursiva” e que, portanto, “os enunciados são a unidade real de comunicação verbal”. Essa visão evidencia o caráter dialógico e interativo da língua, ampliando a visão e os estudos da linguagem para além da análise gramatical e, portanto, as perspectivas do teórico promovem a enunciação “como centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos” (Flores; Teixeira, 2012). Assim, o russo pontua, através de sua teoria enunciativa, a complexidade e as possibilidades da língua e de seus usos, que são diversos, concretos e únicos para cada interlocutor do discurso, o qual se mostra na forma dos gêneros do discurso. Dessa forma, os gêneros são dinâmicos e diversos, sendo classificados entre primários - os menos complexos e mais simples, que se constroem na comunicação imediata, como a conversa - e secundários - mais complexos, que são constituídos também dos mais simples e que surgem em condições de comunicação cultural complexa - como as novelas. Bakhtin (2016) discorre que essa diversidade dos gêneros do discurso é infinita “porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana [...]” (p. 12).

Nessa construção interativa, o sujeito do discurso expressa sua vontade discursiva (ou seja, sua intenção de fala) por meio da seleção desses gêneros do discurso - orais ou escritos -,

sendo estes, por sua vez, adequados à situação comunicativa (o contexto, o propósito e os sujeitos envolvidos) em que está inserido, reiterando o que Bakhtin discute sobre os gêneros, apontando-os como “enunciados relativamente estáveis”, ou seja, que dependem da esfera de atividade humana e da função para serem estabelecidos. Essa relativa estabilidade advém da integração indissociável entre estilo, construção composicional (ou seja, sua estrutura) e conteúdo temático dos gêneros do discurso. Nesse viés, a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin critica os estudos linguísticos tradicionais alicerçados no estruturalismo, principalmente os que se referem aos estudos da classificação inflexível e imutável dos gêneros. Essa perspectiva estruturalista de língua é apontada, por Volóchinov, em “Marxismo e filosofia da linguagem”, como “objetivismo abstrato”, o qual o referido autor reduz a quatro fundamentos (p. 162):

- i. A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela;
- ii. As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado [...];
- iii. As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos [...];
- iv. Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas [...].

Dessa forma, o objetivismo abstrato reafirma a ideia do signo pelo signo, que não funciona na perspectiva da teoria da enunciação. Assim, Volóchinov discorre sobre a consciência individual, que “só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (p. 95), reafirmando a questão social, cultural e política que perpassa os indivíduos na construção de seus discursos. Posteriormente, o autor também aponta que o rompimento entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato (p. 182). A crítica, assim, é sobre o pensar a língua de forma objetiva, abstrata e dicotomizada, sem considerar o dialogismo envolvido no processo de significação, de modo que essa visão negligencia as seleções feitas pelos próprios sujeitos no processo de interação através da enunciação e, por sua vez, da construção dos gêneros do discurso.

Acerca dessas seleções, que são feitas pelos sujeitos do discurso, a concepção sociodiscursiva bakhtiniana trata da *alternância entre os sujeitos do discurso*, isto é, as delimitações dos enunciados, que não se prestam à gramaticalização discutida por não serem possíveis dentro das unidades da língua - a oração é um exemplo dessa unidade. Cada discurso, por ser uma unidade real da fala, traz em si, do princípio ao fim, enunciados responsivos de outros: em outras palavras, traz, em seu cerne, as vozes de outros, assim criando o elo da

alternância; apenas para o Adão bíblico, tratado por Bakhtin (2016), que seria dada a possibilidade de um primeiro discurso independente dos demais, visto que seria o primeiro homem do mundo e, logo, não teria como apreender vozes anteriores:

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais se dá nome pela primeira vez. As concepções simplificadas sobre comunicação como fundamento lógico-psicológico da oração nos lembram obrigatoriamente esse Adão mítico (p. 61).

É por esse motivo, então, que a oração não funciona nesse meio responsivo, por se ater apenas à palavra enquanto palavra, ou seja, enquanto gramática. Portanto, observa-se que o papel do “outro” no discurso se mostra importante para a alternância entre os sujeitos e, também, para a determinação dos próprios gêneros. Como discute Bakhtin (2016), “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (p. 63). Isto, então, corrobora as reflexões acerca das diferenças entre as unidades da língua (a oração e a palavra) e os enunciados e suas formas (ou seja, os gêneros do discurso), pois, como apontam Flores e Teixeira (2012), “a enunciação, portanto, é vista como produto da interação de indivíduos”, os quais estão inseridos nos diversos contextos sociais, históricos, ideológicos e culturais. É assim que a expressividade da palavra se concretiza na enunciação, uma vez que há o contato entre a significação linguística e a realidade concreta (Flores; Teixeira, 2012). Essas concepções de estudos também podem ser vistas no livro “Ler e escrever: estratégias de produção textual”, das autoras Koch e Elias (2015), as quais pontuam que, ao escrever, recorre-se a conhecimentos armazenados na memória, tais como o conhecimento enciclopédico (ou de mundo), o conhecimento linguístico e os conhecimentos interacionais, os quais valorizam as experiências anteriores e as construções interativas dos sujeitos, como aborda o linguista Antônio Marcuschi em seus estudos sobre a produção textual (2008).

2.2 A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Adentrando na perspectiva da produção textual, apontamos Marcuschi que, ancorado na teoria bakhtiniana, em sua obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (2008), discute o lugar e o trabalho com os gêneros do discurso e os transpõe ao ensino de língua materna, corroborando os estudos anteriores de Geraldi (2006). Logo nas primeiras páginas, Marcuschi enfatiza o lugar central do texto no ensino de língua enquanto realidade já

concretizada entre os teóricos e linguistas aplicados, sendo uma prática comum nas instituições escolares (p. 51). A ideia do ensino de língua e, por sua vez, de produção textual (com foco na escrita), se ancora na perspectiva de que o trabalho com a língua materna parte do enunciado e de suas condições de produção para compreender e produzir textos (Marcuschi, 2008). Tal fato culmina no que é pontuado pelo autor, ao indicar que o texto que é “desenhado”, isto é, ao ser produzido, o texto pressupõe um interlocutor definido e situações nas quais se imagina que a produção deve estar inserida. Essencialmente, o texto só se completa, como diz o autor, com a participação do seu leitor/ouvinte, reforçando a concepção bakhtiniana sobre a importância do interlocutor para a completude do discurso.

O conceito de gênero também é definido pelo educador como sendo “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (p. 84). A partir disso, o autor defende e reitera a discussão bakhtiniana, ao afirmar que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar por algum texto”. Desta forma, ao produzirmos um texto, este tem “relações situacionais e cotextuais” (p. 87), ou seja, o texto relaciona o contexto aos seus elementos internos (e estes entre si), em um trabalho dual entre o intra e o extratextual, que apreendem os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos de mundo, respectivamente. Portanto, observa-se uma discussão conjunta no que diz respeito ao ensino de língua com base na consideração do sujeito e seu contexto. É nesse ponto que a responsividade se constrói de forma notória no ensino de língua e na produção de textos, os quais, por sua vez, tomam lugar de serem os únicos materiais linguísticos (enunciativos) observáveis (p. 87).

Para Menegassi e Gasparotto (2019), essa responsividade tem um papel fundamental na interação professor-aluno e também com o próprio texto. Os referidos autores apontam três etapas de construção de uma produção textual escrita, a saber: planejamento, escrita e reescrita. Essas fases dão ao processo seu caráter reflexivo, colaborativo e interativo entre as partes, em que todos atuam como autores do texto de forma ativa. Em todos esses estágios a responsividade aparece, e ainda mais fortemente no processo de reescrita, como se vê na discussão dos referidos autores:

Ao compreender um enunciado, o interlocutor assume uma atitude responsiva, uma compreensão ativa: completa, usa, discorda etc. Essa atitude responsiva é construída assim que se inicia a compreensão. A partir dela é que se elabora a resposta possível, pois a responsividade é anterior à resposta/contrapalavra/réplica (p. 111).

Essa resposta possível vem através do discente por reelaborar seu texto com base na compreensão anterior do professor, ou seja, uma primeira revisão, e de seus apontamentos no

texto. É no ato de reescrever, em especial, que o aluno se apropria de seu texto, de sua escrita, porque é através desse processo minucioso de planejar, escrever e reescrever que o educando desenvolve e refina suas habilidades textuais, usufruindo de seus conhecimentos já consolidados e construindo novos. Também pode-se acrescentar a isso o processo de autoavaliação feita pelo próprio aluno, que auxilia e acresce ao processo de reescrita ao dar-lhe autonomia para que perceba pontos que não havia notado anteriormente. Suassuna e Bezerra (2010), acerca dessas questões, discutem sobre a revisão e reescrita (a qual chamam de reelaboração):

As situações didáticas de discussão e reelaboração coletiva de textos se constituem numa alternativa à prática tradicional de ensino de conteúdos gramaticais. O professor, interlocutor efetivo dos alunos, fará perguntas a esses textos, motivadas, sobretudo, pelos problemas neles encontrados. É no esforço de responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e aciona estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas (p. 617).

Para Bakhtin (2016), a reprodução do texto pelo sujeito (seja de retomada, repetição etc.) “é um acontecimento novo e singular na vida do texto” (p. 76). Portanto, essa avaliação formativa reforça a importância não somente da revisão das produções em sala de aula, mas da reescrita, visando a interlocução entre professor, aluno e o próprio texto. Esta prática, então, deve estar sempre presente nas aulas, como forma de refletir sobre o processo de ensino e de promover ações que envolvem a produção, contribuindo para o aprendizado duradouro. Acerca dessas produções em sala, Geraldi (2006), em “O texto na sala de aula”, destacou, à época, o diminuto trabalho em sala de aula com os textos que eram produzidos, refletindo a visão gramatical da concepção de ensino que ainda circundava as salas de aula no século anterior:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial (p. 65).

Duas décadas depois, esse aspecto também foi discutido por Marcuschi (2008), que apontou que a redação escolar (por exemplo) não define com precisão para quem se dirige, algo ainda muito vívido nas aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, Lima (2021) discute, em seu artigo intitulado “A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos?”, que há,

[...] atualmente, uma quase unânime aceitação da “suficiência do texto” para o ensino de língua(s), aceitação que vai sendo ampliada dia a dia, até pela comprovação

empírica de que, por meio do texto, o professor tem a possibilidade de explorar qualquer questão linguística e fundamentar qualquer reflexão que objetive fazer sobre o funcionamento da linguagem (p. 13).

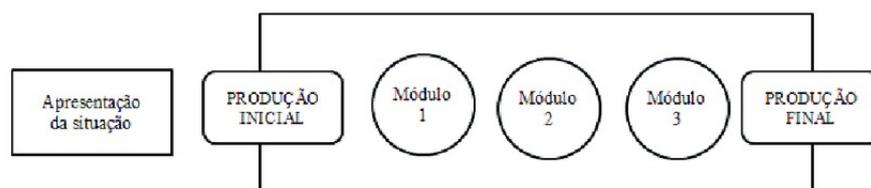
Nesse viés, embora ainda se possa notar o ensino tradicional alicerçado na gramática, que utiliza o texto de forma superficial (reflexo de uma longa tradição normativa), observa-se uma mudança significativa nessa perspectiva, ao passo em que as teorias enunciativas adentram os contextos escolares. Dominar um texto é, essencialmente, dominar a própria língua. Assim, ao trabalhar com o texto - que, por si, é um evento comunicativo - reflete-se sobre a língua, seu funcionamento, suas estruturas, sentidos, interlocutores e os contextos em que se insere. É assim que se formam, também, sujeitos política e socialmente participativos e engajados através da escrita.

2.3 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

Para Marcuschi (2008), “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros” (p. 163). Neste viés, pode-se reiterar não somente a importância dos gêneros do discurso, por si só, mas também de seu trabalho na aula de Língua Portuguesa, visto que seu estudo reverbera questões sociais, culturais e políticas dos sujeitos - os estudantes.

Assim sendo, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a prática com os gêneros em sala de aula, considerando a concepção dialógica supracitada, através de uma metodologia de ensino, as chamadas Sequências Didáticas (as SDs), enfatizando o trabalho com a produção textual. Eles definem a Sequência Didática como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Os estudiosos, então, propõem a seguinte estruturação da SD:

Figura 1: Estrutura da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Para os autores, “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” (p. 97, grifo dos autores). Nesse sentido, se faz imprescindível a apresentação da situação aos educandos, contextualizando-os no que será trabalhado e, nesse sentido, leva-se em consideração a adequação da seleção do gênero, a situação sociocomunicativa, qual o objetivo e a quem se voltará a produção - ou seja, considera-se o contexto. A partir disso, a produção inicial tem como objetivo um primeiro contato com o gênero a ser trabalhado, possibilitando a concretização do que fora visto na apresentação. De igual modo, o docente tem a oportunidade de observar e avaliar o aluno, ou seja, quais seus pontos fortes e fracos, de modo a adaptar, melhorar ou modificar a sequência didática a partir dessa diagnose:

Mas a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer” - de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa - constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.103, grifo dos autores).

Dessa forma, os módulos da sequência didática organizam-se como etapas que visam responder aos problemas identificados na produção inicial dos estudantes. Esses módulos, por sua vez, contemplam três aspectos da SD: i. o trabalho com problemas em diferentes níveis, para trabalhar as diversas dificuldades; ii. a variação de atividades e exercícios; iii. a capitalização das aquisições, isto é, a construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero trabalhado. A produção final sintetiza todos os saberes construídos desde a primeira produção até os módulos. Essa aplicação também permite ao aluno perceber como foi todo o seu processo de aprendizagem, incluindo o processo de revisão e avaliação, conseqüentemente. O docente, de igual modo, consegue observar toda a construção e atribuir uma avaliação somativa a todo este trajeto formativo. Essa estruturação de aula permite, portanto, um trabalho minucioso com o objeto de ensino, o qual, por sua vez, é pensado e produzido com vistas a um fim.

Assim, o ensino de língua materna evidencia ambos os papéis ativos dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, e privilegia e conduz ao desenvolvimento de “competências discursivas funcionalmente adequadas” (Marcuschi, 2008, p. 65), alinhando-se a uma perspectiva que compreende a linguagem em suas diversas dimensões. É dessa forma que o ensino da prática de produção escrita perpassa a gramática de forma mais funcional e

sociointeracionista, de modo que considera as formas linguísticas como elementos constitutivos do todo. Assim, as possibilidades de trabalho com os textos se ampliam na medida em que se reconstrói a visão acerca da gramática, que é reconstruída, por sua vez, no processo de ensino-aprendizagem e, portanto,

[...] trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula com o objetivo de reconhecimento e produção do próprio texto no gênero, permite o desenvolvimento da escrita como produção de linguagem com foco nas necessidades sociais e discursivas do sujeito aprendiz (Camelo, 2024, p. 82).

As aulas de produção textual escrita, portanto, devem ser pensadas com vistas à circulação e articulação dos textos dentro e fora do ambiente escolar, fugindo às metodologias “gramaticalizadas”, que remontam à ideia da escrita sem propósito. Para Caretta (2016), “o trabalho em situações efetivas de interlocução, por meio da circulação (produção e recepção) dos enunciados leva ao contato com gêneros variados, buscando a inserção em diversos eventos de letramento escolar e não-escolar” (p. 112). O professor, portanto, ao introduzir e envolver o alunado e suas produções na escola, na comunidade e na sociedade, possibilita que os alunos, por sua vez, ampliem e compreendam seu propósito de escrita e sua argumentação crítica. Todo esse conjunto de fatores contribui para uma aprendizagem mais significativa e socialmente engajada, ampliando as habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes. Brasão et al (2024) pontua, nesse ínterim, a dissociação entre a produção e o contexto: “Há um elo entre vida e língua que não pode ser dissociado, nem mesmo para fins de análise científica” (p. 96). Desta forma, o referido autor reitera a concepção de ensino interativo de língua, a qual considera os diversos aspectos que envolvem os sujeitos e seus usos da língua. Nesse sentido, Krewer, Soares e Sobral (2023) discutem sobre a consideração dessa interatividade do ensino de língua, apontando que

O discurso materializa-se na forma concreta de enunciados e, ao considerar o estudo da língua em termos da análise dialógica do discurso, parte-se do intercâmbio social, das interações sociais por meio da enunciação, para então abordar os aspectos gramaticais (p. 3).

Em suma, a importância de se entender a sala de aula a partir de uma perspectiva dialógica reside no fato de que essa abordagem possibilita um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e perceptível, seja para os alunos, seja para os professores. Adotando-se essa concepção de dialogismo, incluída nos documentos oficiais da educação desde o fim do século XX e começo do XXI, se reconhece que o ensino de língua é uma construção conjunta, em que

a interação tem centralidade. Assim, valorizam-se as múltiplas perspectivas, os contextos, culturas e os propósitos comunicativos. A sala de aula, em especial, as aulas de Língua Portuguesa, portanto, transformam-se em um espaço colaborativo e construtivo, e a formação continuada aparece como espaço formativo de aprofundamento e desenvolvimento dessa concepção a ser levada para a sala de aula.

3 METODOLOGIA

Nesse estudo, reiteramos, buscamos observar como se dá, na formação continuada de professores de Língua Portuguesa da rede pública, o trabalho com a produção textual escrita, que é inserida em suas intervenções pedagógicas do ProfLetras, que, neste caso, serão 2. Assim, considera-se a produção escrita como essencial para a formação do sujeito, de modo que possibilita a compreensão e apreensão da língua e seus funcionamentos, tornando-o socialmente engajado. Dessa forma, tal estudo perpassou as seguintes etapas:

3.1 DA NATUREZA DA PESQUISA

Com base no que fora apontado anteriormente, a abordagem qualitativa-interpretativa se mostra como mais adequada, visto que busca compreender as experiências e perspectivas das pessoas por meio da análise, ou seja, o pesquisador fica imerso no fenômeno de observação, interpretando-o a partir de seus objetivos específicos. Desta forma, o pesquisador pode explorar seu objeto de análise de forma livre para atender aos objetivos definidos para sua pesquisa, visto que esta metodologia não se pauta em um método rígido, mas sim em algo amplo para possibilitar ao pesquisador dialogar com seu objeto e construir novas visões acerca dele. Para Godoy (1995), portanto, a abordagem qualitativa

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (p. 21).

Ao adotar uma análise qualitativa, é possível perceber as nuances e as dimensões mais complexas que os dados carregam, possibilitando uma reflexão crítica sobre o *corpus*. Tal metodologia pode ser conduzida de diversas maneiras para aprofundar-se nos fenômenos que serão investigados. Assim sendo, pontuamos a fala da estudiosa Godoy (1995), que discorre que “[...] comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do

pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados” (p. 21). Dessa forma, como exposto, integramos a pesquisa documental, que não somente se relaciona à metodologia de pesquisa qualitativa, mas também se mostra pertinente, relevante e coerente com a proposta de análise deste estudo, uma vez que serão analisadas propostas pedagógicas incluídas nas dissertações de mestrado. Como apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (p. 14).

3.2 DA COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O processo seguiu as etapas de leitura sucessiva que foram propostas por Lima e Miotto (2007), a saber: i. Leitura de reconhecimento do material bibliográfico, que objetiva selecionar o material a ser utilizado; ii. Leitura exploratória, que visa uma leitura breve do material selecionado para verificar se as informações contidas interessam à pesquisa; iii. Leitura seletiva, momento da leitura em que se seleciona as partes a serem analisadas e descarta-se as que não interessam à pesquisa; iv. Leitura reflexiva ou crítica, objetivando compreender as intenções do autor; v. Leitura interpretativa, que relaciona a interpretação do pesquisador com as ideias do autor. As duas últimas etapas foram feitas de forma concomitante, visto que se relacionam de forma expressiva.

Portanto, para a definição inicial e recorte do *corpus*, iniciamos com a primeira etapa, que, como mencionado, contou com a busca de dissertações, primeiramente de forma geral, depois mediante delimitação temporal (2019-2024) no Repositório Digital da UFPE, o ATTENA, as quais totalizaram 49. A partir disso, partimos para a segunda etapa, buscando nas dissertações: i. o título; ii. o resumo; iii. as palavras-chave; iv. os termos “produção textual” e “produção escrita” na ferramenta de localizador de palavras; v. se estas utilizam a metodologia de sequência didática. Essa metodologia específica foi escolhida por causa de seu foco com o trabalho com os gêneros em sala de aula, bem como com o objetivo de delimitar os *corpus* a serem selecionados. Tal busca aprimorada nos permitiu identificar as dissertações que abordam, principalmente, a produção textual escrita em suas intervenções. Das 12 dissertações que foram achadas, que trabalhavam, de alguma forma, com produção textual escrita (ou seja, atendia a alguns requisitos), apenas 8 delas tinham como foco o eixo da produção escrita e, dentre estas, 2 utilizavam a metodologia de Sequência Didática. Esses dois trabalhos, por atenderem a todos os requisitos listados nesta pesquisa, foram os selecionados.

Assim, na terceira etapa, nos voltamos, nos 2 documentos selecionados, às seções que tratam, especificamente, da proposta de intervenção pedagógica delineada pelos autores. Como as seções nem sempre estão delimitadas de forma uniforme - seja por nome ou por divisões -, foi necessário recorrer ao sumário para localizarmos a(s) parte(s) exata(s) referentes à intervenção. Notadamente, tais partes trazem a metodologia do trabalho, o que também evidencia o contexto da turma em que foi feita a intervenção, bem como o desenrolar do desenvolvimento do projeto. Por sua vez, a inclusão desses contextos possibilita uma observação completa da proposta, visto que se adequa às circunstâncias da turma. Pontuamos que os resultados obtidos em tais pesquisas não foram observados, mas apenas a totalidade da proposta produzida para a sala de aula e seu contexto. A análise, por fim, partiu de todos os pontos já mencionados, bem como os objetivos central e específicos propostos.

4 ANÁLISE DO *CORPUS*

4.1 A PRIMEIRA DISSERTAÇÃO

A primeira dissertação tem como título “A fábula como instrumento para a produção de textos argumentativos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - anos finais”, de autoria da Msc. Pamella de Lima Souza, com defesa feita no ano de 2020. Tal pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Argentina Castello Branco, localizada em Olinda, e trabalhou, como mencionado no título, com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A proposta de trabalhar com a argumentação partiu de uma dificuldade observada pela pesquisadora.

A seleção do gênero fábula para a intervenção, que culminou na produção de uma resposta discursiva, se deu pela inclusão deste gênero nos documentos do Estado de Pernambuco, que orientam o que deve ser trabalhado em cada bimestre, para cada série escolar. Isto, por si só, indica uma contextualização para a turma, visto que direciona o gênero tanto pela necessidade geral da turma, quanto pela inclusão do trabalho com fábula nos documentos oficiais da educação. Além disso, a pesquisadora fez um estudo anterior à aplicação da intervenção acerca da presença da argumentação no gênero fábula, para justificar o seu uso. Esta escolha de gênero feita por Souza (2020) promove uma abordagem diversificada da argumentação ao trabalhá-la de maneira não-convencional (ou seja, para além da utilização de gêneros argumentativos), especialmente ao debruçar-se em estudos sobre a presença da

argumentação no gênero em questão, o que corrobora com a discussão bakhtiniana de que são diversas as possibilidades de uso da língua.

Para a aplicação da proposta, a autora utilizou a Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como base, adaptando-a à realidade da turma, o que corrobora o que os autores supracitados mencionam, ou seja, que a SD deve servir como base para trabalhos em sala de aula, não como regra. Essa adaptação é essencial pois, como mencionado, considera Além disso, a ênfase na realidade e necessidade dos estudantes se mostra bastante presente e, evidentemente, com caráter positivo. Para além dessa adaptação, vale mencionar que a pesquisadora trabalhou com dois gêneros - as fábulas e as “respostas discursivas” -, um diferencial em comparação ao modelo de SD, que propõe o trabalho com apenas um gênero. Portanto, com base nessas considerações, a sequência da pesquisadora ficou disposta desta forma:

Tabela 1: Sequência da intervenção da Msc. Pamella de Lima Souza (2020)

1. Apresentação da situação: Abordagem do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero fábula e seus aspectos constituintes por meio de atividade diagnóstica
2. Produção inicial: Escrita de textos opinativos – respostas discursivas;
3. Módulo 1: Atividades de leitura com as fábulas;
4. Módulo 2: Apresentação do problema (moral como ponto de argumentação, fábula e contexto social);
5. Módulo 3: Planejamento do segundo texto opinativo (parte adicionada pela pesquisadora);
6. Módulo 4: Segunda escrita do texto opinativo;
7. Módulo 5: <i>Feedback</i> – Análise dos textos elaborados na produção inicial e na segunda escrita;
8. Produção final – Reescrita do texto opinativo;

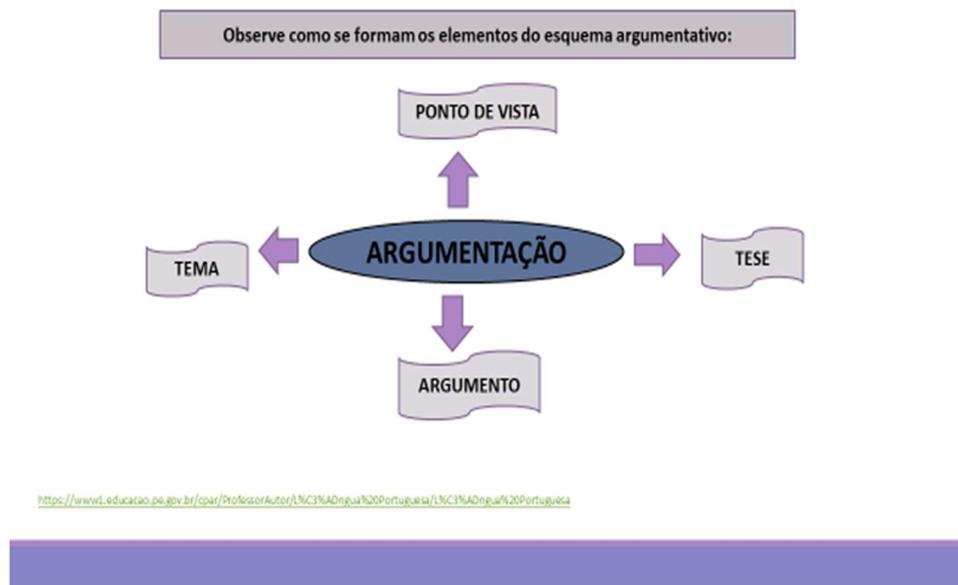
Fonte: Nossa autoria (2025)

Com isto posto, apesar de esta pesquisa não ter como foco o eixo da leitura, é válido mencioná-la enquanto parte fundamental do desenvolvimento da escrita, visto que, a partir dela, retomam-se conhecimentos prévios, tal como pontuam Koch e Elias (2015) e, dessa forma, constroi-se o conhecimento acerca da estrutura dos gêneros, bem como de suas funções. Essas questões são observadas - com maior ênfase - dos pontos 1 ao 4 da sequência colocada acima,

nas quais houve trabalhos de leitura prévia, questionários, perguntas e rodas de conversa para tratar da compreensão do texto, bem como o tratamento do lugar da argumentação enquanto hierarquia de valores, o que corrobora a discussão sobre os conteúdos ideológicos que perpassam os discursos (Volochnov, 2021). Essas questões foram feitas com vistas ao desenvolvimento da opinião e da argumentação com base na moral das fábulas trabalhadas (que fora colocada como problema a ser resolvido). Tais discussões e atividades voltaram-se, então, para as questões de funcionalidade e da contextualização dos gêneros. Também houve uma produção inicial escrita, que se voltou mais para a compreensão do gênero fábula, demonstrando, então, a preocupação com a abordagem integral do gênero.

Voltando-se, agora, para o eixo da escrita, é importante mencionar a falta de uma seleção direta de gênero escrito a ser trabalhado, visto que a pesquisadora afirma ser uma “resposta discursiva” ou “texto opinativo” em algumas partes, o que fica muito vago, e sabe-se que os gêneros são ferramentas essenciais de interação e comunicação social, visto que possuem estrutura, tema e estilo relativamente estáveis. Para tal desenvolvimento da escrita, a pesquisadora partiu, inicialmente, de uma produção de “resposta discursiva” em um dos encontros, enquanto produção inicial para diagnose - os quais foram recolhidos para um futuro *feedback* -, o que corrobora o destacado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Após, partiu das fábulas para tratar das características argumentativas com os alunos na fase de apresentação do problema. Inicialmente, a pesquisadora definiu, com os alunos, o que seria a linguagem e qual era a importância desta para a definição de suas opiniões, teses, elaboração de ideias, pontos de vista e, conseqüentemente, de suas argumentações. Aqui, observa-se uma constância na proposta construída e uma ênfase no desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos. Além disso, o gênero fábula é utilizado integralmente e contextualizado, considerando seus aspectos e seu trabalho em sala de aula. Com base nisso, a então mestranda utilizou propagandas impressas e vídeos que circulavam na televisão, internet e em *outdoors* na cidade para demonstrar o lugar da argumentação nesses diversos textos e, assim, mostrou um esquema sobre a argumentação e a forma como os autores desses vídeos a utilizavam:

Figura 2¹: Material sobre argumentação utilizado pela pesquisadora



Fonte: Produzido pela pesquisadora e adaptado de Pernambuco (2019)

Para tal aula, considerando o contexto da turma, a pesquisadora tratou dos conceitos anteriormente mencionados de maneira sucinta e lúdica, levando-os a perceber a naturalidade da argumentação no dia a dia, assim como fizeram nas etapas de leitura das fábulas. Aqui, observa-se também um trabalho integral no que diz respeito à argumentação, visando o melhor desenvolvimento para adentrar a escrita, visto que a questão argumentativa era sua abordagem principal. Além disso, a pesquisadora apresentou outra fábula em duas versões (prosa e verso) para que os alunos percebessem que a argumentação se faz presente mesmo em textos narrativos. Essas questões foram consideradas pela autora, uma vez que os alunos, apesar de, continuamente, em seu dia a dia, produzirem respostas opinativas, não sabiam produzir gêneros predominantemente opinativos. Desta forma, o domínio do gênero discursivo se mostra ainda mais importante nesse contexto, o que levou a pesquisadora a adicionar o módulo de planejamento do texto escrito para auxiliar os alunos a organizarem suas ideias. Nesta etapa de planejamento do segundo texto, a pesquisadora levou um exemplo de texto argumentativo, visto que os alunos não sabiam o que e como escrever, para que os alunos pudessem observar e perceber as características e os elementos argumentativos:

¹ Essa imagem, bem como as demais (figuras 3, 4, 5 e 6) que aparecerão a seguir, servirão como exemplificação do que está sendo analisado e, também, como contextualização da proposta interventiva para os eventuais leitores deste trabalho.

Figura 3: Material com exemplo de comentário utilizado pela pesquisadora

Exemplos (comentários das turmas do 4º ano)

OPINIÃO

Exemplificação

DEFESA DO PONTO DE VISTA

Eu acho que racismo é uma coisa horrível. Exemplo: uma mulher negra estava procurando trabalho e no jornal estava escrito: “...uma babá de preferência branca”. São essas coisas que excluem as pessoas negras, só por causa da cor impede de trabalhar, as pessoas negras não são de outra raça, são pessoas como qualquer outra, que tem que ter os mesmos direitos de qualquer pessoa (branca ou negra).

Fonte: Utilizado pela pesquisadora e retirado de <https://slideplayer.com.br/slide/3012617/>.

Apesar de a exemplificação do gênero (como destacado acima e que fora utilizado) ser um passo importante, visto que auxilia os alunos a identificarem e compreenderem a construção do gênero, bem como função e estilo (ou seja, visa, também, uma adequação à situação e ao propósito comunicativo), reiteramos a ausência, na proposta da autora, de um gênero a ser trabalhado no eixo da escrita, visto que são apenas, para ela, “respostas discursivas”, o que fica incoerente com a exemplificação feita. Há a menção, nessa etapa, ao gênero “comentário”, como apontado na imagem acima, mas ele não é trabalhado durante toda a proposta, apenas como exemplo, o que se mostra como ponto negativo e inviabiliza o trabalho com a argumentação. A necessidade de trabalhar com um gênero, como se sabe, visa a uma abordagem integral para além do sistema linguístico, algo que é discutido por Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2015), por exemplo. Desta forma, com tal ausência e a breve menção a um gênero que não foi trabalhado, prejudica-se a aprendizagem do alunado acerca da argumentação (que é o ponto de dificuldade da turma em questão) e, em consequência, reduz a importância da prática com os gêneros em sala de aula, especialmente aqui os escritos.

Partindo deste planejamento, a pesquisadora instruiu os alunos a se dedicarem à uma segunda escrita. Para tanto, os estudantes leram a fábula de Esopo, “O Leão, o Asno e a Raposa”, bem como sua moral. Com base nisso, a turma foi instruída a, através de “respostas discursivas”, escrever suas opiniões. A pesquisadora destacou que foi necessária uma volta aos conceitos e definições do gênero, da tese e do argumento, o que a levou a trabalhar outra fábula (e, portanto, outra moral) para associar com os alunos quais palavras se relacionavam àquela fábula e, assim, construíram conjuntamente uma opinião e argumentação, o que auxiliou os

educandos a produzirem seus textos. Essa construção conjunta foi uma estratégia positiva, considerando que os estudantes ainda tinham dificuldades, o que reitera a questão da adaptação da proposta interventiva à turma, bem como o cuidado com o trabalho com os gêneros em sala de aula ao considerar todo o contexto.

Encaminhando para o final, a pesquisadora separou dois encontros para dar os *feedbacks* aos alunos; primeiro, de forma mais geral com a turma e, depois, de forma individual, a partir dos dois textos produzidos. Essa etapa considera a questão da revisão, algo bastante discutido por Menegassi e Gasparotto (2019) sobre a revisão textual-interativa, visto que nessa etapa atuam, em conjunto, professores e alunos como autores do texto:

A revisão difere, portanto, da avaliação ou correção textual, pois seu objetivo é tomar o texto como provisório, passível de reflexão, de reformulações, para, num trabalho colaborativo, chegar à versão que atenda ao objetivo comunicativo em questão (p. 115).

Nesta etapa, os estudantes puderam falar à pesquisadora suas escolhas e dificuldades na escrita do gênero, o que contribuiu para a construção conjunta da produção. Ao final, a pesquisadora propôs a reescrita do texto, apontando as melhorias que deveriam ser feitas, como desvios de pontuação, acentuação, etc. Durante todo o trajeto, observamos que o foco não foi a gramática, senão na última etapa, o que nos leva a perceber que o trabalho da mestrandia voltou-se para a apropriação do gênero e da argumentação, não desconsiderando a gramática, mas apontando-a no produto final. A retomada ao texto, relembramos, é dita por Bakhtin (2016) como “um acontecimento novo e singular na vida do texto” (p. 76). Tal etapa corrobora discussões feitas por Menegassi e Gasparotto (2019) e por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o que aponta para uma coerência na proposta pedagógica, uma vez que a retomada ao texto que fora produzido auxilia os alunos na ampliação dos conhecimentos que foram construídos no decorrer do processo, como forma de aprimorar o que fora produzido. Nessa última etapa da intervenção, não houve menção da pesquisadora à alguma publicação das produções em alguma rede, envio por *e-mail* ou mesmo na própria escola de atuação, o que destaca a falta de um destinatário real - e, portanto, a desconsideração da esfera de circulação e das práticas sociais que envolvem os gêneros.

Em vista do objeto que aqui foi analisado, pudemos perceber que há coerência entre a proposta de sequência de aulas e o contexto do alunado, dado que são estudantes que haviam ingressado recentemente nos anos finais do ensino fundamental e, além disso, foi identificada uma dificuldade evidente: a argumentação. A proposta não se baseia em um ensino rígido,

tampouco gramatical, esta sendo abordada apenas no decorrer da escrita e considera o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam sobre o lugar da gramática no estudo da língua. Todavia, ressaltamos a ausência de um gênero a ser utilizado para o eixo da escrita, de modo que se desconsidera o papel do gênero enquanto prática social e enquanto enunciado. Desta forma, o trabalho com a argumentação fica incompleto, visto a ausência de uma abordagem do gênero, além da falta de uma proposta de destinatário real da produção final o qual, como aponta a concepção bakhtiniana, é de extrema importância para o discurso. Vale esse apontamento porque, como observado no referencial, os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados e, desta forma, devem ser devidamente abordados, considerando sua relativa estabilidade e, evidentemente, sua característica social e interativa. Ressaltamos, então, a importância da prática com os gêneros discursivos em sala de aula, pois eles reiteram e ampliam as formas de comunicação, expressão e de atuação no mundo por meio da língua(gem) e seus diversos contextos e sujeitos comunicativos.

4.2 A SEGUNDA DISSERTAÇÃO

A segunda dissertação é intitulada “Produção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental: algumas ações propositivas”, de autoria da Msc. Sheysiane Taynan Gomes Florêncio da Silva, com defesa feita no ano de 2021. Tal pesquisa foi desenvolvida para ser um modelo para docentes aplicarem em escolas da rede estadual de Pernambuco, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental - visto a não possibilidade de aplicação da proposta em decorrência da pandemia. A escolha de trabalhar com o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (doravante TCF)² se deu por ser uma exigência do Governo de Pernambuco, além de que o eixo da escrita - especialmente no que diz respeito à adequação ao gênero e à argumentação - foi uma dificuldade evidente notada pela pesquisadora ao considerar os anos anteriores ao 9º ano, assim como se observou a dificuldade em produzir gêneros novos. Além disso, é válido pontuar que, em decorrência da pandemia do Covid-19, a temática a ser trabalhada para os TCFs, na visão da pesquisadora, seria relacionada a esse acontecimento. Essas questões pontuadas pela pesquisadora acerca do contexto do ano de 2020 (em que foi desenvolvido o projeto) evidenciam a preocupação em adequar-se à realidade dos alunos e suas vivências, aproximando-os da realidade em que estão inseridos.

² O TCF é um gênero acadêmico-escolar de pesquisa, que se organiza em estrutura escrita formal através das etapas de introdução, desenvolvimento, conclusão (tais etapas se desdobram em outras mais específicas) e bibliografia utilizada para a pesquisa.

Em consonância com essa perspectiva, a pesquisadora utilizou a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como metodologia, a qual prevê um processo formativo com um gênero que os alunos tenham dificuldade para desenvolvê-lo ao longo dos encontros. Esse modelo foi adaptado, de acordo com ela, para atender às exigências do contexto, dos discentes e do gênero escolhido. O trabalho com o TCF, bem como a escolha do método de intervenção na sala de aula, foi prudente, uma vez que é um contexto de produção discursiva que os alunos, obrigatoriamente, passariam ao final do ano letivo. Com base nesses apontamentos, a sequência didática adaptada - que contou com módulos e sem a etapa de primeira produção - da pesquisadora teve a seguinte estrutura:

Tabela 2: Sequência da intervenção da Msc. Sheysiane Taynan Gomes Florêncio da Silva (2021)

1. Módulo 1: Primeiro contato com o gênero e com o tema
2. Módulo 2: Compondo o gênero TCF
3. Módulo 3: Trabalhando a argumentação
4. Módulo 4: Produção final e entrega do TCF

Fonte: Nossa autoria (2025)

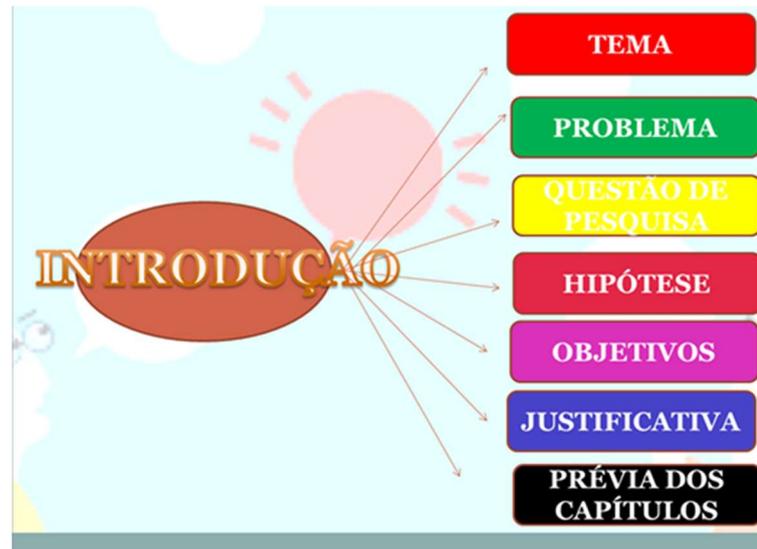
O primeiro módulo, como mencionado, objetiva apresentar ao aluno o gênero a ser trabalhado e o tema (que é intrínseco ao gênero), especialmente a partir da leitura e da oralidade, com apresentação da situação. É válido relembrar o papel fundamental da leitura em consonância com a escrita, para a compreensão inicial do gênero. A pesquisadora buscou utilizar gêneros diversos para a construção do conhecimento, como roda de conversa, cinedebate e *podcast*. Em paralelo, a mestranda também aponta o uso de documentos próprios da Gerência Regional de Ensino (GRE) acerca do TCF, contextualizando a produção desse gênero e introduzindo-os ao que seria trabalhado. Os debates promovidos em sala, de acordo com a pesquisadora, devem se voltar para a compreensão do que seria o gênero e sua estrutura - através da socialização de TCFs produzidos em anos anteriores -, bem como acerca do conteúdo a ser trabalhado, que, como mencionado anteriormente, volta-se para a Pandemia do Covid-19. Há a contextualização da temática partindo de notícias e manchetes, proporcionando um ambiente inicial de debates e, conseqüentemente, da argumentação (requisito para o TCF e, portanto, para a escrita). Além disso, é promovida uma votação para a seleção do tema a ser abordado nos TCFs (os quais se relacionam à pandemia, como sugerido por Silva) a partir das manchetes levadas. O uso desses gêneros jornalísticos para tratar do assunto é um movimento

interessante, visto que se mostra as múltiplas possibilidades de trabalhos com os gêneros do discurso para diversos fins, mesmo que se diferenciem em suas tipologias.

Após o exercício inicial com a temática, a pesquisadora também indica que os alunos façam uma pesquisa bibliográfica para, posteriormente, produzirem suas fundamentações teóricas. Essa diversidade de atividades com o gênero, tema e estrutura, inclusive a partir de outros gêneros que se relacionem com o principal, corrobora as discussões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008), especialmente quando este discute que os gêneros operam, em alguns contextos, “como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual” (p. 154). Ademais, este módulo trabalha a temática a partir de debates, incitando reflexões e anotações, que, posteriormente, poderão ser utilizados como subsídios para a produção escrita.

Apesar da ausência da produção inicial, que possivelmente se faria necessária, visto a falta de familiaridade dos alunos (e que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly, serve como diagnose), a pesquisadora propõe, no módulo 2, um trabalho com cada parte constitutiva do TCF, ou seja, com foco na estrutura - logo, um exercício de identificação. O movimento que a pesquisadora propõe segue, em suma, essa sequência: i. identificação por parte dos alunos; ii. explicação por parte do(a) docente; iii. discussão com a turma e reflexões. A autora propõe, então, uma atividade de montagem dos elementos do gênero, bem como tratar dos elementos constitutivos da introdução, discussões sobre a importância da fundamentação teórica através de fichamentos (feitos a partir da pesquisa bibliográfica feita no módulo 1) e da delimitação desta, bem como promove uma reflexão sobre a metodologia através das orientações definidas pela Secretaria de Educação e, ao final, discussão sobre a conclusão através de perguntas para a turma, sempre nesse movimento interativo de diálogo com os alunos. Todo esse minucioso trabalho relaciona-se ao que Marcuschi (2008) discute sobre gêneros, os quais “não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*” (p. 159, grifo do autor). Então, apesar de, inicialmente, a ausência da primeira produção parecer algo negativo, compreendemos que a necessidade de retirar esta etapa considerou, essencialmente, a falta de familiaridade do alunado com o gênero TCF. Portanto, acreditamos que, com todo o trabalho minucioso, esse ponto pode ser contornado, uma vez que há um planejamento da escrita através do estudo da estruturação do gênero, o que promove uma abordagem completa desse novo gênero para a turma.

Figura 4: Material produzido pela pesquisadora sobre a introdução

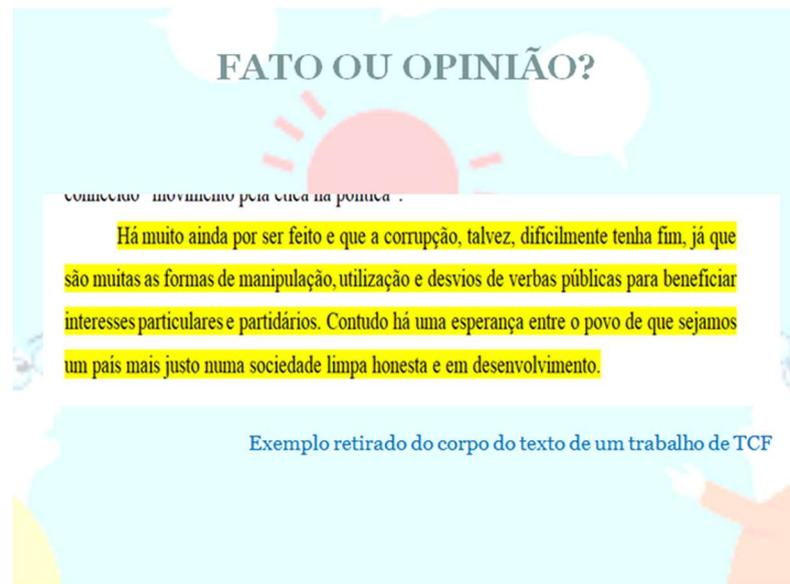


Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Assim, com tal abordagem, trabalha-se de forma completa com o gênero proposto, uma vez que perpassa todos os elementos constitutivos deste, sempre através de exemplificações e discussões em sala para compreensão e apropriação. Essa preocupação advém, também, da falta de familiaridade dos alunos com o gênero trabalhado, o que vai ao encontro do que as sequências didáticas propõem.

O módulo 3 foca, exclusivamente, na argumentação, ou seja, na especificidade do gênero proposto. Nesse módulo, o trabalho é direcionado para as características do gênero e das estratégias argumentativas, bem como o desenvolvimento da habilidade argumentativa para a produção escrita. Há, então, uma dinâmica de diferenciação entre fato e opinião através de sentenças retiradas de TCFs feitos anteriormente. A partir disso, para Silva (2021), o(a) docente poderá refletir com os alunos acerca das palavras presentes nos trechos que reforçam a ideia argumentativa do autor, discussão proveitosa que contribui para a escrita, uma vez que os alunos deverão fazer seleções que reflitam suas intenções comunicativas.

Figura 5: *Slide* produzido pela pesquisadora acerca do fato *versus* opinião



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Com isso, a proposta seguinte é a de um jogo argumentativo, que propõe trabalhar a defesa de uma tese, algo que é característico do gênero a se trabalhar. Com base nessa aula, há um foco nos operadores argumentativos através da utilização das perguntas feitas na aula proposta do jogo argumentativo para que os alunos argumentem sobre elas a partir de respostas discursivas, o que promove uma concretização do que fora trabalhado anteriormente. Além disso, os operadores, inicialmente, são chamados de “agulhinhas textuais”, uma vez que a intenção da pesquisadora é trazer a atenção do aluno aos sentidos que essas palavras geram e não às classificações e, só após isso, eles serão “devidamente” nomeados como tal. Com as respostas, pode-se partir delas para elucidar e discutir os operadores de modo teórico. Deste modo, consolida-se a discussão que Marcuschi (2008) faz sobre o ensino de língua a partir do enunciado e de suas condições de produção para compreendermos os textos.

Figura 6: Tirinha utilizada em uma das aulas propostas pela pesquisadora



Fonte: Utilizado pela pesquisadora e retirado de https://www.instagram.com/leandro_assis_ilustra/.

De forma processual, há um exercício com tirinhas para identificar e discutir sobre as marcas argumentativas presentes no gênero. Essa multiplicidade de gêneros utilizados auxilia no trabalho central, uma vez que promove uma maior compreensão ao utilizar diversos contextos. Nesta etapa, a pesquisadora propõe trabalhar os sentidos implícitos, pressuposição, polifonia, tempos verbais, advérbios e expressões atitudinais para tratar do posicionamento do autor. Essas questões são interessantes, visto que todo discurso é resultado de outros anteriores (Bakhtin, 2016). Além disso, essas discussões propiciam a discussão dos aspectos ideológicos que compõem a argumentação, visto que não há um rompimento entre a língua e seu conteúdo ideológico (Volochinov, 2021). Ou seja, há uma valoração, uma expressividade do autor em suas produções. Com isso, há uma reflexão sobre o que seria a argumentação através de uma discussão coletiva e anotações no quadro, bem como o reforço de que todos estão, diariamente, envolvidos em contextos argumentativos.

Para o módulo da escrita, ou seja, o módulo 4, a pesquisadora propõe a primeira etapa como sendo dos primeiros escritos, focando nas seções da introdução, objetivos e metodologia. Essa organização é precisa, uma vez que se considera que o texto é um processo e, desta forma, há uma sequência a se seguir para produzir um determinado gênero, neste caso, o TCF. Há, então, o reconhecimento das situações de comunicação através de perguntas, para que os alunos se situem na escrita dessas seções. É sugerido que se dê aos alunos um caderninho para que sirvam como “diário de bordo”, a fim de que organizem tudo o que está sendo construído, sendo esta uma estratégia de escrita. A consulta aos materiais anteriormente utilizados é liberada para auxílio no processo para a produção da fundamentação teórica, a qual é uma seção mais complexa e que demanda mais tempo e auxílio do professor. Essa seção, bem como as demais, é considerada pela pesquisadora como sendo de revisão e reescrita, a todo momento, e tal fato

considera as ponderações feitas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e de Menegassi e Gasparotto (2019) sobre a necessidade do acompanhamento nesse processo de produção. Essa característica é vista de forma mais vívida na seção de revisão colaborativa, na qual os grupos trocam suas produções uns com os outros para que possam revisá-las e avaliá-las, promovendo a revisão dialógica, como discutem Menegassi e Gasparotto (2019), bem como promove-se a autonomia do aluno frente ao texto. Nessa etapa, é válido mencionar que a pesquisadora discute que há, sim, um tratamento dos aspectos formais e linguísticos do texto, para se atender às especificidades do gênero a partir de seu estilo, construção composicional e conteúdo temático (Bakhtin, 2016), o que reitera a preocupação do estudo integral do gênero frente à necessidade da turma. Portanto, há uma discussão acerca da adequação do texto, sobre os usos formais e informais, a revisão e reescrita de partes, bem como a formatação a partir das orientações. Essas questões reforçam a produção escrita enquanto processo, salientando o trabalho global com o gênero. Por fim, há o planejamento da apresentação oral e a entrega do TCF e a culminância do que foi feito para os avaliadores, finalizando a proposta. Essa finalização é interessante, visto que atende não só à especificidade comunicativa do gênero - ou seja, considera sua esfera de circulação, logo, seus interlocutores -, mas, também, há a valorização do trabalho e do processo de produção.

Portanto, pudemos observar a preocupação com as circunstâncias da turma, uma vez que a autora se propôs a observar como se deu a formação anterior ao 9º ano, bem como se preocupou em trabalhar um gênero que é cobrado pelo governo e que, inevitavelmente, os alunos teriam contato, visto que é obrigatório. Essa proposta, bem como a anterior, estrutura o ensino a partir da abordagem sociointeracionista e dialógica, visto que trata do lugar dos gêneros em sala de aula e suas funções de forma ativa, além de promover a troca entre os estudantes para ampliar a apropriação e a aprendizagem do que está sendo proposto. Esse contexto, em consonância com a seleção dos gêneros que enriqueceram a proposta de trabalhar com o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF), se mostrou completo na medida em que adaptou a metodologia escolhida para a turma. Há, então, um cuidado com o trabalho com os gêneros, bem como ao trabalhar a escrita de modo processual, visto que, com isso, pode-se promover o desenvolvimento da argumentação, assim como da apropriação do gênero. Todas essas questões evidenciam o contexto da turma - ao abordar a esfera de circulação e, conseqüentemente, as práticas sociais que a envolve - e do(s) próprio(s) gêneros utilizados no percurso.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa foi desenvolvida, como mencionado, com vistas à análise das propostas de intervenção em produção textual escrita presentes nas dissertações do ProfLetras da UFPE. Deste modo, os *corpora* foram criteriosamente selecionados, com foco na resposta aos objetivos, bem como para reflexões acerca da formação continuada. Desta forma, as duas propostas de intervenção compartilham o mesmo objetivo de trabalho, que partiu de uma necessidade observada no ensino fundamental anos finais: a apropriação da argumentação. Com base nisso, inicialmente, pudemos observar, no decorrer das análises, a preocupação com a adaptação e contextualização para a turma através das sequências didáticas, para trabalhar os gêneros de modo a atender as especificidades dos sujeitos. A proposta 1, voltada para o 6º ano, adiciona a seção de planejamento à sequência - apesar de não tratar de um público-alvo para sua produção final. A proposta 2, por outro lado, apesar de remover a etapa de primeira produção escrita, amplifica a abordagem a partir de módulos, de modo que a escrita é tratada de forma processual e detalhada com base na argumentação. Ademais, é válido mencionar o trabalho com os eixos da leitura e escrita em consonância, de modo a potencializar o estudo do gênero - bem como deve ser para familiarização com o que será proposto.

Acerca disso, observamos uma prática integral com a escrita através das etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e por Menegassi e Gasparotto (2019), mesmo que adaptadas, promovendo discussões, no decorrer das aulas, acerca do estilo, construção composicional e conteúdo temático que cada gênero carrega em si para atender às suas especificidades. Especialmente, há uma preocupação com o tema, inclusive como reflexão, que perpassa todos os projetos, juntamente com ricas discussões (em especial na proposta 2) sobre as seleções linguísticas que são feitas para fortalecer o lugar da argumentação. Nesse ínterim, pontuamos o que discutiram Fenilli e Costa-Hübes (2023):

Assim, no estudo de um texto-enunciado, não basta olhar apenas para a constituição material do enunciado, pois só ela não garante a compreensão dos valores e discursos agenciados nos enunciados; precisamos estender a análise para o contexto de produção e refletir sobre como este atua na construção e propagação de discursos, sentidos e valores materializados no texto (p. 47).

Nesse viés, pode-se ampliar o estudo do texto discutindo os enunciados de forma ampla para perceber como se constrói a argumentação a partir de suas características, sem se limitar ao estudo meramente gramatical. Seguindo nessa mesma linha, podemos destacar o uso de diversos gêneros (especialmente na proposta 2, visto que se volta para o 9º ano) para o

desenvolvimento do gênero central, de modo que se pode observar as suas características argumentativas, possibilitando um trabalho mais denso com a argumentação. Além disso, há outro ponto de intersecção entre ambas as propostas, que é a resposta discursiva, a partir da qual podemos notar que há duas visões diferentes sobre o funcionamento do mesmo gênero. Enquanto que, na proposta 1, a resposta discursiva não é devidamente definida (seja como comentário ou seja por ser feita a partir de um questionamento), na proposta 2, vemos um movimento de pergunta (contextualizadas a partir de uma aula anterior) para que, então, se possa solicitar as respostas discursivas.

Especialmente, podemos pontuar a importância que a revisão tem para ambas as pesquisadoras. Tal etapa é fundamental não somente para a construção do texto, mas para o domínio do gênero escrito, “pois seu objetivo é tomar o texto como provisório, passível de reflexão, de reformulações, para, num trabalho colaborativo, chegar à versão que atenda ao objetivo comunicativo em questão” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 9). De igual modo, a reescrita também surge como lugar de apropriação do gênero e da própria escrita, uma vez que o aluno toma posição de sujeito-leitor de sua produção, apropriando-se dos conhecimentos construídos anteriormente (no caso das propostas interventivas) e aplicando-os a partir da revisão feita, escrevendo algo novo a partir do que já fora produzido. As correções gramaticais, por sua vez, tomam seu lugar na revisão, especialmente na etapa final das propostas - visto que regras gramaticais perpassam os textos -, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

(...) uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária. Porém, ela deve ser realizada na versão final do texto. Deve-se insistir, particularmente, na importância dessa higienização ortográfica nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela (p. 118).

Todo esse processo de revisão e reescrita, em ambas as propostas, foi acompanhado pelas pesquisadoras (no caso da proposta 2, salientamos, é uma sugestão) para que a construção seja conjunta e, principalmente, mediada. Isso se observa na medida em que promovem discussões que contemplam toda a turma e suas opiniões e seus escritos são (quando propostos) acompanhados, bem como retomados. Apesar de haver ressalvas no que diz respeito à proposta 1, como discutido anteriormente, podemos notar, de forma geral, com base nas duas propostas analisadas, um movimento regular na produção de aulas e no tratamento dos gêneros, ao trabalhar com atividades prévias, de compreensão, questionamentos e discussões, bem como a escrita e reescrita.

Em suma, pudemos observar, com base nos objetivos definidos para esta pesquisa, que ambas as autoras buscam trabalhar o eixo da escrita - e, portanto, a argumentação - de forma discursiva e interacionista ao tratar os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciado, ao estudá-los a partir de função, forma e conteúdo, tudo adaptado para as necessidades de cada contexto - mesmo que, na proposta 1, não se tenha definido um gênero voltado para a escrita nem um interlocutor. Essa questão, que já fora mencionada anteriormente, faz com que haja uma desconexão entre a proposta e o gênero escolhido para a produção textual escrita, assim como desconsidera-se a importância do “outro” no processo interativo. Voltando nosso olhar para a proposta 2, pudemos notar uma preocupação com a abordagem integral do gênero, que, desde o começo, foi definido e desenvolvido com cuidado e através de todos os elementos constituintes do gênero discursivo. A escolha de abordar o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF) mostra a preocupação de trabalhar com algo que, inevitavelmente, os alunos deveriam produzir, especialmente considerando a dificuldade dos alunos do 9º ano em produzir gêneros majoritariamente argumentativos, o que reflete a ponderação acerca da situação comunicativa do gênero e da prática social que o perpassa, reiterando a linguagem enquanto fenômeno social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi fundamentada com vistas à discussão sobre o trabalho com o eixo da produção textual escrita no âmbito do ProfLetras da UFPE, considerando a importância de tal eixo no ensino de língua materna, de um modo geral. Especificamente, debruçamo-nos sobre o lugar do alunado no processo de ensino-aprendizagem da escrita, bem como o lugar do ensino sociointeracionista (especialmente o bakhtiniano) nas propostas de intervenção pedagógicas. Observamos, então, uma preocupação com o público-alvo do trabalho proposto nas dissertações, ou seja, os alunos, ao passo em que há um desenvolvimento do processo da escrita através da contextualização dos gêneros a serem trabalhados em consonância com outros eixos, em especial o da leitura.

É interessante observar as adaptações que são pensadas para cada turma, que mesmo sendo diferentes (uma sendo o 6º ano e a outra sendo o 9º ano), utilizam a mesma metodologia de base: a sequência didática. Assim, pudemos notar as similaridades, como uma seleção de gêneros adequada ao contexto, mas também as divergências: enquanto, na proposta 1, a turma teve um trabalho mais lúdico, na proposta 2 observa-se uma abordagem mais minuciosa dos gêneros para o desenvolvimento da pesquisa. Há uma constância no desenvolvimento dos

gêneros (mesmo com algumas ressalvas), do eixo e, também, das discussões em sala de aula, e tais questões refletem a completude da sequência didática a ser desenvolvida para refletir-se no desenvolvimento do próprio educando no processo, algo que é muito evidenciado nas propostas.

Assim, podemos dizer que, com base nos objetivos definidos, há, no âmbito das produções interventivas do ProfLetras, a preocupação com o trabalho com os gêneros discursivos, bem como com o ensino sociointeracionista, de modo a considerar os aspectos constitutivos dos gêneros de forma social e seus sujeitos - aqui sendo, essencialmente, os alunos participantes de tais projetos. Isso reflete, então, a preocupação do Mestrado Profissional em Letras acerca da formação continuada de ensino de língua, especialmente através do eixo da escrita, visto que é uma parte essencial do desenvolvimento linguístico, político e social dos educandos.

Com base nisso, podemos dizer que houve, neste processo analítico das intervenções, uma construção da formação crítica, uma vez que nos debruçamos sobre a reflexão e análise desses processos pedagógicos. Deste modo, também podemos afirmar que há um fortalecimento das discussões de articulação entre teoria e prática da formação docente, especialmente a continuada, que se mostra tão importante para o desenvolvimento e aprimoramento docente, como se nota não apenas pela proposta do ProfLetras, mas também pelas produções que observamos.

7 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROSO, A. V. L. T. A virada linguística e o contextualismo linguístico: contribuições teóricas para se pensar a história intelectual. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 170–182, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/39253>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BILHAR, Tatiana Fasolo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Contribuições de João Wanderley Geraldi para o ensino de língua portuguesa no Brasil: em foco a prática de análise linguística. **Revista Educação e Linguagens**, v. 13, n. 25, p. 123-151, 2024.

BRASÃO, H. J. P *et al.* O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS. **Cadernos da FUCAMP**, v. 33, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMELO, Elizabeth de Oliveira. **O lugar do ensino da produção escrita em língua estrangeira na formação inicial de professores de língua inglesa**. Orientadora: Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues. 2024. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

CARETTA, Álvaro Antônio. Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa. **Linha D'Água**, v. 29, n. 1, p. 103-118, 2016.

CEVALLOS, Ivete; PASSOS, Laurizete Ferragut. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Rev. Diálogo Educ**, p. 803-822, 2012.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FENILLI, L. M. F.; COSTA-HÜBES, T. C.. **Ensino de língua portuguesa: ancorando a prática de análise linguística nos estudos bakhtinianos**. Educação em Revista, 2023.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

KREWER, Emanuele; SOARES, Carolina Pantoja; SOBRAL, Adail. Ensino de língua portuguesa do ponto de vista da enunciação: uma proposta didática a partir da Análise Dialógica do Discurso. **Diálogo das Letras**, v. 12, 2023.

LIMA, Ana. A prática da escrita do contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos?. *In*: LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos. LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Editora UFPE, p. 11-34, 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 107-124, 2019.

OLIVEIRA, Rogério Soares de. Afetividade e produção escrita: uma análise a partir da produção científica no Profletras. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 164-176, 2020.

PEREIRA, Sônia Virgínia Martins; DE ARAUJO LIMA, Renata Valéria. Tendências enunciativas e discursivas na disciplinarização da língua portuguesa. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 5, p. 37-58, 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar?. **Movimento**, Niterói, n. 3, 2001.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Michelle Batista. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. **Est. Aval. Educ**, p. 611-628, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021, 3. ed.