

# ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE DIDATIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**MARIA AUGUSTA GONÇALVES DE MACEDO REINALDO\***

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Campina Grande, PB, Brasil.

**MILENE BAZARIM\*\***

Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Recife, PE, Brasil.

Recebido em: 9 set. 2019. Aprovado em: 26 nov. 2019.

Como citar este artigo: REINALDO, M. A. G. de M.; BAZARIM, M. Elaboração de enunciados de atividades para sequência didática em curso de extensão sobre a didatização: um estudo de caso em Linguística Aplicada. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 2, p. 146-164, maio/ago. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n2p146-164

## Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de elaboração de enunciados de solicitação de produção de

---

\* E-mail: [augusta.reinaldo@gmail.com](mailto:augusta.reinaldo@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0003-1996-8575>

\*\* E-mail: [milene.bazarim@gmail.com](mailto:milene.bazarim@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-1889-4386>

texto no contexto do curso de extensão “Didatização de gênero textuais: articulação entre escrita e análise linguística”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, vinculada ao campo de estudos da Linguística Aplicada, cujo *corpus* é constituído pelas atividades realizadas pelos cursistas. Os resultados apontam que, no decorrer do curso, os cursistas passaram a considerar as condições de produção textual (capacidade de ação) nas propostas de produção de texto de um determinado gênero.

## Palavras-chave

Formação continuada. Produção textual. Sequência didática.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar um dos resultados do projeto de pesquisa “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos”<sup>1</sup> (REINALDO *et al.*, 2016), desenvolvido no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por pesquisadoras da Unidade Acadêmica de Educação (UEAD) e Unidade Acadêmica de Letras (UAL).

Reinaldo *et al.* (2016), seguindo Miranda (2015), salienta que, apesar de a discussão sobre os gêneros textuais ter se popularizado no ensino de Língua Portuguesa (LP) desde a década de 1990, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ainda há desafios a serem enfrentados no ensino e na pesquisa sobre o ensino de LP a partir de gêneros textuais. Alguns desses desafios são: 1. diferentes perspectivas de descrição sustentam o trabalho com o ensino de gênero textual; 2. a presença saliente dos gêneros textuais no ensino de LP não tem sido garantia de trabalhos fundamentados em pressupostos claros; 3. a ênfase no ensino de gêneros textuais gerou uma fuga do ensino da gramática, causando desequilíbrio entre o estudo da diversidade textual e o estudo do componente linguístico dos gêneros. Além desses desafios apontados por Miranda (2015), acrescentamos o de (re)pensar a formação inicial e continuada de professores tendo em vista a adoção do gênero textual como um megainstrumento para o ensino de LP.

1 Plataforma Brasil: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 6490118, Parecer n. 2.065.140. Os resultados desta pesquisa foram apresentados na XVII *Jornada Internacional do GELNE* (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste), em 2018.

Considerando que o objetivo da pesquisa foi contribuir com uma reflexão teórico-metodológica mais aprofundada sobre as atividades de ensino de LP que compõem sequências didáticas de gêneros textuais (SDGs) e seu papel no redimensionamento das práticas docentes, realizaram-se duas ações de formação continuada de professores de LP. Essas formações ocorreram no curso de extensão “Didatização de gêneros no ensino fundamental”, realizado em 2016, e do programa de extensão “A didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: da orientação à prática no ensino de Língua Portuguesa”,<sup>2</sup> implementado em 2017. Ambas as ações contaram com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (Seduc).

Os resultados aqui apresentados dizem respeito especificamente às ações formativas realizadas no âmbito do projeto 2, cujo objetivo geral era subsidiar teórica e metodologicamente alunos das licenciaturas em Letras e Pedagogia da UFCG, bem como professores do ensino fundamental para a prática de ensino de LP a partir da SDG que articulasse os eixos de escrita e de análise linguística. Focalizando essas ações, esses resultados já indicam a necessidade de se repensar a relação entre teoria e prática que se dá nos contextos de formação continuada. Para que fosse possível a identificação de indícios que apontassem para o redimensionamento das práticas, tais contextos de formação deveriam propiciar mais tempo para o desenvolvimento de atividades práticas realizadas com a mediação de conteúdos conceituais e procedimentais (re)discutidos no curso a partir da natureza dessas atividades e das necessidades dos cursistas.

Após esta breve introdução, há uma discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa; a seguir, a apresentação e a discussão dos resultados; e, encerrando este artigo, algumas considerações finais.

## **A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Esta é uma pesquisa filiada à LA que pode ser caracterizada, conforme Moreira e Caleffe (2008), de acordo com a metodologia utilizada na geração e

2 O programa de extensão realizado em 2017 contou ainda com o apoio da Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão (Propex) da UFCG, a qual disponibilizou uma bolsa para cada um dos três projetos que compunham o programa: 1. “Didatização de gêneros textuais: articulação entre leitura e análise linguística”; 2. “Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: articulação entre escrita e análise linguística”; 3. “Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: articulação entre leitura, análise linguística e escrita”.

análise dos registros, da finalidade e dos objetivos. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa não experimental, na qual os registros foram gerados por meio da pesquisa-ação, pois as pesquisadoras também atuaram como professoras formadoras no referido curso de extensão. Como metodologia de análise, utilizamos procedimentos indutivos, previstos no estudo de caso. Quanto à finalidade, esta é uma pesquisa aplicada. Em relação aos objetivos, é uma pesquisa explicativa.

Tendo em vista a filiação desta pesquisa ao campo de estudos da LA, nossa intenção foi construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p. 103), rompesse “com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes [e estivesse] aberto e orientado para o acontecimento, o ‘Intempestivo’ de Nietzsche, [e para] os processos em andamento”.

Posicionamento similar também pode ser encontrado em Pennycook (2006, p. 68) ao definir e defender uma LA transgressiva “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”. Dessa forma, uma LA transgressiva consiste em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos. Essa perspectiva de construção do objeto de pesquisa em LA se coaduna com os princípios teóricos e epistemológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a partir do qual definimos os conceitos-chave que orientam e informam nossa análise: sequência didática, gênero textual e contexto.

Primeiramente, é necessário compreender como o ISD define sequência didática<sup>3</sup> (SD). Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97, grifos dos autores), a SD é um procedimento que tem como objetivo “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”. Com isso, a SD é compreendida como “um conjunto de atividades escolares organi-

---

3 Em Zabala (1998), a expressão sequência didática aparece, de forma genérica, como sinônimo de sequência de ensino e como sequência de aprendizagem. A SD é compreendida como uma proposta metodológica cuja principal característica é a “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas” (ZABALA, 1998, p. 53). Em Gatinho (2006, p. 147-148), a SD, concebida como um gênero catalisador, é compreendida como “um conjunto de atividades de leitura, análise linguística e produção de textos, elaborado em função de um ou de mais gêneros do discurso oral e/ou escrito e alinhado em função de um objetivo específico – a produção de um texto/gênero como produto final”.

zadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Na Figura 1, é possível verificar como é organizada uma SD de orientação sociointeracionista.

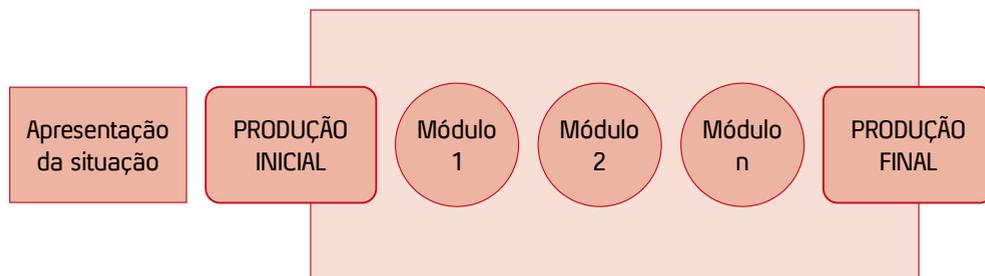


Figura 1 – Esquema da sequência didática.

Fonte: Elaborado a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Primeiramente, há a apresentação da situação de comunicação, ou seja, do gênero textual que será o megainstrumento a partir do qual serão ensinadas as capacidades de linguagem voltadas para a produção. Considerando que essa proposta de SD tem como objetivo criar oportunidades de aprendizagem que devem ser mobilizadas na produção de textos (orais e/ou escritos) de determinado gênero textual, após a apresentação, é solicitada a produção da primeira versão do texto do gênero que está sendo abordado na SD.

Nos termos propostos por Signorini (2006, p. 8), a SD, em contextos de formação inicial e/ou continuada de professores, pode ser compreendida também como um gênero catalisador, isto é, como um gênero que possibilita “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Como um gênero catalisador, a SD seria um gênero a partir do qual, no processo de formação inicial e continuada, os professores iriam aprender *os* e *sobre* os procedimentos de didatização. Assim, as atividades de curso de extensão focalizadas neste trabalho seguiram a mesma ordem das atividades a serem elaboradas e implementadas por meio de uma SD.

No curso de extensão, como apresentação da situação de comunicação, ou seja, do gênero textual, os cursistas foram orientados a elaborar uma atividade de diagnóstico.<sup>4</sup> Nessa atividade, os cursistas apresentariam um texto

4 A elaboração de atividade para diagnóstico foi o foco do curso de extensão ofertado em 2016.

empírico do gênero textual selecionado e, com base nesse texto, elaborariam questões para verificar a competência leitora dos alunos, bem como os conhecimentos prévios sobre o gênero textual e sobre as suas características. Posteriormente, ainda fazendo parte das atividades para diagnóstico, os professores teriam que elaborar uma solicitação de produção de texto do gênero textual a partir do qual as atividades da SD estavam sendo elaboradas. Com base nos resultados desse diagnóstico inicial, as atividades dos módulos seriam paulatinamente construídas com a mediação do curso de extensão e aplicadas em sala de aula das escolas municipais, nas quais as professoras cursistas atuavam.

É preciso salientar que, na perspectiva adotada no projeto de pesquisa, o próprio professor era quem deveria produzir as atividades de sua SD. A principal justificativa para isso diz respeito à contextualização, pois, sendo autor das atividades, o professor pode atender às demandas que são específicas de seus alunos. Além disso, tendo em vista que se trata de produzir atividades para aulas de LP para alunos de escolas municipais de Campina Grande, na Paraíba, e não exclusivamente de produção de textos, há uma necessidade de articulação entre os eixos de leitura, análise linguística e escrita. Essa expansão da SD para contemplar atividades de reconhecimento do gênero e de leitura, embora não prevista na SD genebrina (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), já é apresentada por Swidersky e Costa-Hübes (2009), conforme esquema a seguir.

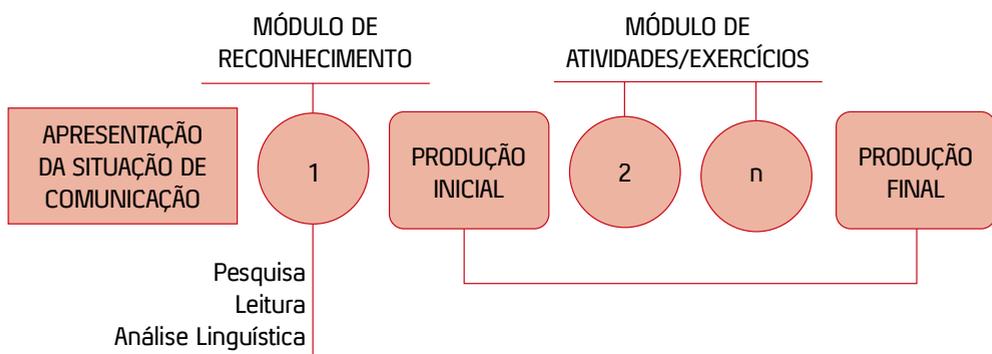


Figura 2 – (Re)configuração do esquema da sequência didática.

Fonte: Elaborado a partir de Swidersky e Costa-Hübes (2009, p. 120).

Essa adaptação da SD feita por Swidersky e Costa-Hübes (2009) para atender às necessidades de contexto educacional brasileiro não a desvincula teoricamente do procedimento proposto pelo grupo genebrino, tendo em vista que *um* gênero textual continua sendo o organizador das atividades dos módulos. Pensando não somente nessa ampliação, mas, sobretudo, no caráter central do gênero textual, o qual funciona como o desencadeador das atividades da SD, no projeto de pesquisa, preferimos utilizar a expressão sequência didática de gênero textual (SDG).

Gênero textual é também um daqueles conceitos para os quais diferentes orientações teóricas apresentam definições por vezes conflitantes e divergentes. Essa diversidade e, conseqüentemente, as (in)consistências e (in)coerências relacionadas a ela não são recentes. Desde a antiguidade grega, há uma preocupação com a delimitação e nomeação dessas “espécies de textos”, que, segundo Bronckart (2009, p. 79, grifos do autor) “se traduziu na elaboração de múltiplas proposições de classificação, centradas, na maioria dos casos, na noção de *gênero de texto* (ou gênero de discurso)”.

Tentando escapar da confusão terminológica e teórica, Bronckart (2009, p. 75, grifo do autor) define

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

Para o ISD, portanto, os gêneros de texto são “reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 250). Machado (2005) aponta também que eles seriam “construtos existentes antes de nossas ações, mas necessários para elas”, estando, portanto, indexados às ações de linguagem e constituindo uma “espécie de reservatório de modelos de referência”. Na perspectiva sociointeracionista, os gêneros textuais “são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada ação” (MACHADO, 2005, p. 250).

Ainda no quadro do ISD, Schnewly (2004) utiliza a metáfora do “instrumento” em sua definição. Para esse autor, um gênero é “um instrumento semió-

tico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27). Quando o foco é o gênero textual em situação de ensino de língua, Schneuwly (2004, p. 28) considera-o como um “megainstrumento”, isto é, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Outro conceito importante neste trabalho e igualmente polêmico é o de contexto. Segundo Blommaert (2008) e Hanks (2008), pesquisas que se detêm na relação entre linguagem e contexto vêm sendo realizadas há décadas. Como contexto “é um conceito teórico estritamente baseado em relação, não há um contexto que não seja ‘contexto de’ ou ‘contexto para’” (HANKS, 2008, p. 174). Por conta disso, há abordagens diversas e nem sempre coincidentes.

Recorrendo à orientação teórica do ISD, Bronckart (2009, p. 92) afirma que os conhecimentos sobre o contexto exercem um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto, pois, no ato de produção, o agente produtor mobiliza algumas de suas representações sobre os mundos (físico, social e subjetivo). Essas representações são requeridas como *contexto de produção*, que indica a situação de comunicação na qual o agente produtor julga se encontrar, e como *conteúdo temático* ou *referente*, que aponta para os temas que serão verbalizados no texto. Assim, na concepção do ISD, o contexto pode ser compreendido como as condições de produção dos textos as quais remetem à situação de ação de linguagem.

O *contexto de produção* pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. [...] de acordo com a maioria dos teóricos, acentuaremos exclusivamente os fatores que exercem uma *influência necessária* (mas não mecânica) sobre a organização dos textos (BRONCKART, 2009, p. 93, grifos do autor).

Bronckart (2009) agrupa esses fatores que exercem influência sobre a organização dos textos em dois planos: um que se refere ao mundo físico e outro que se refere ao mundo social e subjetivo. O primeiro, que aponta para o mundo físico, é o contexto físico, no qual estão inseridas as coordenadas de tempo e espaço. O contexto físico pode ser definido por quatro parâmetros precisos, conforme descrito a seguir.

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

O *momento de produção*: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;

O *emissor* (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;

O *receptor*: o (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 2009, p. 93).

O segundo plano, que se refere ao contexto sociossubjetivo, também pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo. O *lugar social* se refere à formação social, à instituição ou ao modo de interação no qual o texto é produzido (exemplo: escola, família, interação comercial etc.). A *posição social* do emissor é o que lhe dá o estatuto de enunciador e se refere ao papel social que o emissor desempenha na interação (exemplo: professor, pai, gerente comercial etc.). A *posição social* do receptor é o que lhe confere o estatuto de destinatário e se refere ao papel social que o receptor desempenha na interação (exemplo: aluno, filho, cliente etc.). O *objetivo* da interação diz respeito ao(s) efeito(s) que, do ponto de vista do enunciador, o texto pode provocar no destinatário.

Com isso, esperamos ter esclarecido que nossa pesquisa está sendo desenvolvida no campo de estudos da LA e que, atualmente, busca nas obras filiadas ao ISD a fundamentação teórica que sustenta tanto as ações formativas focalizadas quanto as análises.

## COMO AS CURSISTAS ANALISAM E REESCREVEM ENUNCIADOS DE SOLICITAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Conforme já mencionado brevemente na introdução, os registros aqui analisados foram gerados do curso “Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística”, o qual aconteceu de maio a dezembro de 2017, por meio de uma parceria entre UFCG e a Seduc.

Essa já era a segunda ação formativa que realizávamos em parceria com a Seduc. No contexto do curso de extensão oferecido em 2016, as professoras cursistas produziram solicitações de produção de texto semelhantes às exemplificadas a seguir:

### EXEMPLO 1

PROPOSTA 1: LÍVIA<sup>5</sup> – 5º ANO

Leia a notícia e escreva uma “Carta do Leitor”.

### EXEMPLO 2

PROPOSTA 5: VITÓRIA – 1º ANO DO EF

Escrita: *Produza um princípio/direito que oriente as ações dos professores na nossa escola com relação às atividades que você faz em sala de aula* (ALVES; MEIRA, 2017).

A partir da análise das solicitações de produção de texto elaboradas pelas professoras cursistas, Alves e Meira (2017, p. 1) identificaram

[...] a falta de clareza das docentes no sentido de considerar, nos enunciados de produção textual, as condições de produção (por que escrever, para quem, quando, onde, qual o gênero textual, etc.) e a necessidade de orientarem a escrita de seus alunos, baseando-se nos parâmetros de uma escrita situada que considere, entre outros aspectos, a finalidade da produção, o interlocutor e os gêneros textuais de forma adequada ao contexto interacional de comunicação.

Por conta dessa constatação, o processo de construção de enunciados, especialmente os de solicitação de produção de texto escrito, passou a ser objeto de ensino e aprendizagem no curso de extensão ofertado em 2017. No total de 13 encontros presenciais, com duração de três horas, três foram destinados ao processo de ensino e aprendizagem da construção de enunciados, dos quais dois focalizaram especificamente o processo de construção de enunciados de solicitação de produção de texto escrito.

No encontro 7, o primeiro a tratar da elaboração de enunciados, de forma geral, foi feita uma discussão mais teórica, procurando estabelecer uma relação entre eles e os objetivos educacionais referentes aos domínios cognitivos. No encontro 8, tendo em vista ser um curso sobre a articulação entre escrita e análise linguística, o foco passou a ser a elaboração de enunciados de solicitação de produção de texto escrito. Nesse encontro, após análise coletiva de alguns exemplos, foi proposta a realização de uma atividade de análise e (re) escrita de enunciados reais de solicitação de produção de texto escrito, conforme mostra a Figura 3, cujo resultado foi discutido coletivamente no encontro 9.<sup>6</sup>

5 Todos os nomes próprios utilizados neste trabalho são pseudônimos.

6 Uma característica singular dos cursos foi o uso do laboratório de informática com computadores conectados à internet cedido pela Seduc. As atividades eram postadas em um grupo fechado do curso

Nomes: Data: 19/09/2017.

Atividade em dupla  
Prezados (as) cursistas,  
**Assim que concluírem a atividade, enviá-la, devidamente identificada, para o e-mail [projetoGENEROSensino@gmail.com](mailto:projetoGENEROSensino@gmail.com)**

Tendo em vista as discussões que fizemos na primeira parte do encontro e considerando as mesmas perguntas, analise os enunciados de produção de texto a seguir.

Após análise, (re)escreva os enunciados eliminando as inadequações que foram identificadas e analisadas. Indique entre parênteses para alunos de que ano a proposta de produção foi (re)escrita.

**Exemplo 1 –**

✓ Proposta 02: Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso planeta? Elabore um texto dando a sua contribuição a esse respeito.

1. O gênero a ser produzido foi explicitado no enunciado?
2. Há informações sobre o contexto de produção/recepção do gênero cuja produção foi solicitada, tais como:
  - a função do gênero;
  - o destinatário;
  - suporte e local de publicação do texto?

### Figura 3 – Atividade de análise e (re)escrita de enunciados.

Fonte: Acervo do programa "A didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: da orientação à prática no ensino de Língua Portuguesa" (REINALDO *et al.*, 2018).

Nessa atividade, em que foram apresentados quatro exemplos, as professoras cursistas precisavam, primeiramente, fazer a análise, baseando-se nas questões colocadas e, posteriormente, tendo em vista o resultado das análises, decidir se era necessário ou não reescrever os enunciados. Para cada exemplo, as questões eram:

O gênero a ser produzido foi explicitado no enunciado?

Há informações sobre o contexto de produção/recepção do gênero cuja produção foi solicitada, tais como:

- a função do gênero;
- o destinatário;
- suporte e local de publicação do texto? (REINALDO *et al.*, 2018).

Essas questões apontam, principalmente, para os parâmetros socio subjetivos do contexto. A explicitação do gênero textual, nessa atividade, foi entendida como o principal parâmetro para a contextualização. Seria, portanto, a partir da

---

em uma rede social ao qual todas as cursistas tinham acesso. No encontro presencial, era feito o *download* do arquivo, e a atividade era realizada utilizando o computador e, posteriormente, enviada por *e-mail*. Essa ação, ainda que não prevista inicialmente no projeto, aponta para a ampliação do letramento digital das cursistas. Para a realização das atividades, as cursistas eram organizadas em duplas contendo um professor atuante em escolas municipais de Campina Grande, o qual estava, portanto, em um processo de formação continuada, e um graduando do curso de Letras da UFCG, ainda em processo de formação inicial. A maioria dos graduandos ainda não tinha feito nenhum estágio curricular obrigatório em escolas, não possuindo experiência como professores de LP.

identificação do gênero textual que os demais parâmetros relacionados aos contextos físico e socio subjetivo seriam acionados pelo aluno produtor do texto, o qual seria o destinatário desse enunciado. A “função do gênero”, no contexto dessa atividade, aponta para o parâmetro do *objetivo* da interação, o qual faz parte do contexto socio subjetivo; o papel social do receptor, também um parâmetro do contexto socio subjetivo, é contemplado em “destinatário”; suporte e local de publicação, embora não elencados por Bronckart (2009), apontam tanto para o contexto físico quanto para o contexto socio subjetivo.

É importante ressaltar que em nenhum dos enunciados oferecidos como exemplo na atividade, independentemente da extensão do texto e da quantidade de informações, havia a definição do *gênero textual*. Em um dos exemplos (2) aparece “panfleto” e em outro (3) “cartaz”, os quais foram por nós considerados suportes;<sup>7</sup> nos outros dois, o que se tem no enunciado é a solicitação do genérico “texto”. A função do gênero, que a partir de Bronckart (2009) aponta para o *objetivo* da interação, não foi mencionada em nenhum dos enunciados; o *destinatário* também não aparece; o local de publicação não é mencionado; no entanto, nos exemplos 3 e 4 aparece a escola como lugar social não da produção, mas sim da recepção dos textos produzidos.

Analisamos as respostas das cinco duplas que enviaram a atividade por e-mail. O resultado pode ser verificado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Resultado da análise dos enunciados de solicitação de produção de texto.

Exemplo	Indicam que não há explicação				
	Gênero	Contexto			
		Função	Destinatário	Suporte	Local de publicação
1	5	5	5	5	5
2	4	5	5	5	5
3	1	2	2	1	2
4	3	0	0	1	1

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme pode ser percebido na Tabela 1, apenas no exemplo 1 (Proposta 2: “Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso pla-

7 Sabemos que a distinção entre gênero textual e suporte é algo polêmico. No entanto, tivemos que assumir um posicionamento nas análises e o fizemos considerando as reflexões feitas por Marcuschi (2003a, 2003b).

neta? Elabore um texto dando a sua contribuição a esse respeito”), todas as cursistas foram capazes de perceber a ausência de elementos que apontassem para os contextos físico e sociossubjetivo da produção. Nos exemplos 2 (“Façam um panfleto sobre os direitos das crianças”) e 3 (“Atividade: Elaboração de um cartaz”), houve a confusão entre gênero e suporte. Mesmo considerando que essa distinção é polêmica e, a depender da teoria que se mobiliza, está baseada em critérios diferentes (e até divergentes), ao identificarem o panfleto como o gênero textual, seria necessário que as cursistas percebessem a ausência de informações sobre o suporte. A Tabela 1 mostra que somente uma dupla considerou panfleto um gênero e identificou a ausência de referência explícita ao suporte. Em relação ao cartaz, quatro duplas consideraram cartaz um gênero, das quais apenas uma percebeu que estava faltando a referência ao suporte.

De forma geral, os resultados apontam não apenas uma dificuldade das cursistas em relação aos conceitos de gênero textual, suporte e contexto, os quais não foram apresentados na atividade da mesma forma como ocorre em gêneros acadêmicos, mas sim com uma terminologia mais próxima do que se imaginava pertencer ao conhecimento de mundo dos cursistas, mas, principalmente, indicam a dificuldade dos cursistas na análise de textos empíricos e na percepção de ausência de explicitação dos parâmetros contextuais nos enunciados dados como exemplo. Como um dos objetos da atividade era que os cursistas reescrevessem os enunciados de solicitação de produção de texto escrito contemplando os parâmetros contextuais, era imprescindível que, primeiramente, eles percebessem a ausência desses parâmetros nos exemplos fornecidos. Tal objetivo só foi alcançado plenamente no exemplo 1, conforme mostra o Quadro 1.

Professora colaborada	EXEMPLO 1			
	Proposta 02: Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso planeta? Elabore um texto dando a sua contribuição a esse respeito.			
	Há explicitação?			
	Gênero textual	Contexto de produção/recepção		
Função		Destinatário	Suporte e local de publicação	
Lívia e graduando	Não	Não	Não	Não
Maira e graduando	Não	Não	Não	

(continua)

Quadro 1 (conclusão)

Professora colaborada	EXEMPLO 1			
	Proposta 02: Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso planeta? Elabore um texto dando a sua contribuição a esse respeito.			
	Há explicitação?			
	Gênero textual	Contexto de produção/recepção		
Função		Destinatário	Suporte e local de publicação	
Mariana e graduando	Não	Não	Não	Não
Paulina e graduando	Não	Não	Não	Não
Solange e graduando	Não	Não	Não	Não

Quadro 1 – Resultado da análise do exemplo 1.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A professoras colaboradoras Livia e Solange estão em destaque porque participaram do curso ofertado em 2016. Das cinco duplas, quatro reescreveram esse enunciado. A reescrita que melhor contemplou os parâmetros contextuais está exemplificada na Figura 4.

Série: 6 ano

PROPOSTA:

A partir do que discutimos e lemos em sala a cerca da escassez da água vivenciada em nossa cidade (Campina Grande-PB), produza um panfleto orientando os pais dos alunos de nossa escola sobre quais métodos podem ser utilizados para economizar a água que consumimos em nosso dia a dia. Este panfleto será entregue aos pais na próxima reunião escolar, onde teremos a oportunidade de discutir sobre o racionamento em nosso bairro.

Lembre-se de que, neste contexto, o panfleto:

- a) tem a finalidade de divulgar informações para um público amplo
- b) possui pouco texto
- c) possui elementos gráficos variados.

Figura 4 – Exemplo 3: Atividade de reescrita.

Fonte: acervo do programa “a didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: da orientação à prática no ensino de língua portuguesa” (REINALDO et al., 2018).

A partir da análise dessa reescrita, podemos perceber que o panfleto foi entendido como gênero textual e como suporte. Foram explicitados os seguintes parâmetros do contexto sociossubjetivo: *lugar social* (“A partir do que discutimos e lemos em sala a cerca da escassez da água vivenciada em nossa cidade (Campina Grande-PB)”); *destinatário* (“os pais dos alunos de nossa escola”); *objetivo* (“tem a finalidade de divulgar informações para um público amplo”).

No exemplo a seguir, apresentamos a reescrita feita pela dupla da professora Lívia, a qual participou da primeira edição do curso de extensão, e o enunciado (exemplo 1) que elaborou em 2016.

Exemplo 4	Exemplo 5
<b>Atividade de reescrita realizada em 2017</b>	<b>Enunciado produzido em 2016</b>
Proposta 02: Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso planeta? Elabore um panfleto com dicas do uso racional da água para fazermos uma campanha em nossa comunidade. Assim estaremos dando a nossa contribuição a esse respeito.	Leia a notícia e escreva uma “Carta do Leitor”.

Figura 5 – Atividade de reescrita de 2017 e enunciado de 2016.

Fonte: Acervo do programa “A didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: da orientação à prática no ensino de Língua Portuguesa” (REINALDO *et al.*, 2018).

Em parceria com um graduando, Lívia reescreve o exemplo 1 da atividade realizada em 2017. É possível perceber, a partir da análise da reescrita, que o panfleto é considerado o gênero textual e o suporte e passa a ser explicitado no enunciado. Em relação aos parâmetros dos contextos físico e sociossubjetivo, o trecho “com dicas do uso racional da água para fazermos uma campanha em nossa comunidade. Assim estaremos dando a nossa contribuição a esse respeito” aponta para o *objetivo* da interação (contexto sociossubjetivo). Comparando o exemplo 4, produzido em 2017, e o 5, produzido em 2016, verificamos que há uma pequena evolução no que diz respeito à explicitação dos parâmetros contextuais. No entanto, reconhecemos que essa evolução ainda é pequena considerando-se que a explicitação dos parâmetros contextuais funciona como um andaime no qual o aluno produtor se apoia para construir o seu texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era apresentar os resultados da análise sobre o processo de ensino e aprendizagem que ocorreu em um contexto de formação continuada realizada por meio de um curso de extensão. Como o foco são os efeitos do curso na prática de professores de LP da educação básica, a análise se concentrou apenas nas atividades realizadas pelas professoras colaboradoras (cursistas). Por tratar-se de um resultado parcial, coube-nos aqui focalizar a aprendizagem das cursistas a partir da análise das atividades realizadas no curso.

Esses resultados apontam que, no contexto de formação continuada, é possível que as professoras realizem algumas reconfigurações. No entanto, mostram também que, além dos desafios apontados por Miranda (2015), é necessário repensarmos as práticas adotadas nesse contexto. Embora não tenha sido um objetivo específico do curso, cujo foco eram as práticas relacionadas ao processo de didatização dos gêneros textuais, a discussão de conceitos teóricos à luz do ISD, principal teoria que subsidia as ações do curso, poderia ter minimizado a dificuldade das cursistas em reconhecer e diferenciar gênero e suporte, por exemplo. Todavia, lembramos que conhecer teoria é necessário, mas que somente isso não é suficiente para realizar análises e produções escritas adequadas, pois o ato de analisar e produzir depende também da apropriação e do uso de conteúdos procedimentais e não apenas conceituais/factuais.

Ainda nos referindo ao contexto de formação continuada, é preciso equacionar melhor o tempo necessário para a aprendizagem e a repetição, de forma não mecânica, de procedimentos. Apesar de ter havido alguma apropriação em distintos níveis nas diferentes cursistas, ficou evidente, a partir dos resultados, que os três encontros e uma única atividade não foram suficientes para que as cursistas reescrevessem enunciados de solicitação de produção de texto que contemplassem, suficientemente, os parâmetros contextuais. A produção adequada do enunciado de solicitação de produção de texto de um determinado gênero na atividade diagnóstica é essencial, pois, provavelmente, tenha efeitos na produção inicial do aluno e, conseqüentemente, no resultado do diagnóstico, o qual pode também impactar a elaboração de atividades da SDG.

Por fim, ressaltamos que, se a aprendizagem verificada nos instrumentos de avaliação do curso de extensão não é uma garantia de redimensionamento das práticas realizadas pelas professoras em sala de aula, o contrário também

pode acontecer. Considerando que a evolução da zona de desenvolvimento proximal de cada cursista é singular, é possível que aquilo que apenas se delineou nas atividades realizadas no curso possa ter se transformado em ação efetiva em sala de aula. Com isso, o papel do curso de extensão, no contexto de formação continuada, passa a ser o de criar novas oportunidades de aprendizagem e de fomentar as reconfigurações no trabalho docente.

## Elaborating announcements of activities for a didactic sequence in an extension course about didactics: a case study in Applied Linguistics

### Abstract

This paper presents the results of a research about the teaching and learning process in elaborating text production request statements in the context of the extension course “Textual gender didactics: articulation between writing and linguistic analysis.” Thus, qualitative research is inserted in the area of Applied Linguistics, whose corpus consists of the students’ activities. The results indicate that, during the course, the students began to consider the conditions of textual production (action capacity) in the proposals of text production of a specific genre.

### Keywords

Continuing education. Text production. Didactic Sequence.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; MEIRA, V. L. Enunciados de escrita a partir de contextos de formação continuada. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURAS*, 10., 2017, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: UAL/UFCG, 2017. Disponível em: <http://2017.selimel.com.br/wp-content/uploads/2017/12/SELIMEL-F%C3%81TIMA-E-VANDERLEIA-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. *In: SIGNORINI, I. (org.). Situar a língua [gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

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

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 143-156.

HANKS, W.F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros textuais, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista DLCV*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2003a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 2). *Revista DLCV*, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 19-40, 2003b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7435/4504>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: MIRANDA, F.; LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A. (org.) *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 217-240.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

REINALDO, M. A. M.; ALVES, M. F.; REGIS, L. D. L.; BAZARIM, M. *Relatório Final Programa de Extensão Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa*. Campina Grande: UAL: PROBEX: UFCG, 2018.

REINALDO, M. A. M.; ALVES, M. F.; REGIS, L. D. L.; BAZARIM, M. *Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos*. Projeto de pesquisa. Campina Grande: UAL: UFCG, 2016.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-112.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-16.

SWIDERSKY, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.