

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

VANESSA BATISTA ROSA

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE ARTIGOS
DE OPINIÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO
2017

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

VANESSA BATISTA ROSA

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE ARTIGOS
DE OPINIÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II.

Orientadora: Prof.^a Dra. Susiele Machry da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dra. Letícia Lemos Gritti Lehmkuhl

PATO BRANCO
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): VANESSA BATISTA ROSA

Título: **Proposta de sequência didática: as contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a construção de artigos de opinião**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 01/12/2017 pela comissão julgadora:

[Redacted]
Prof.ª Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

[Redacted]
Prof.ª Dra. Leticia Lemos Gritti – UTFPR Pato Branco
Coorientador(a)

[Redacted]
Prof.ª Dra. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco

Parecerista e Membro da Banca Examinadora

[Redacted]
Prof.ª Dra. Márcia Andrea dos Santos – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.ª Dra. Cláudia Marchese Winfield
SIAPE N° 1169334
Coordenadora do Curso de Licenciatura em
Letras Português - Inglês
UTFPR - Câmpus Pato Branco

[Redacted]
Prof.ª Dra. Cláudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

[Redacted]
Prof.ª Ma. Rosangeja Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n° 295 de 01/09/2015

“A Folha de Aprovação encontra-se na Coordenação do Curso.”

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer imensamente à minha família por ter me apoiado em todos os momentos mais difíceis ao longo dessa graduação.

Aos meus pais amados, Maria e Laurival, que são dois exemplos verdadeiros de amor e dedicação em minha educação familiar, além de me incentivarem ao máximo a entrar na Universidade e cursar licenciatura.

Ao meu companheiro e esposo, André, que em todos os momentos esteve comigo nas incontáveis vezes em que precisei de ajuda, além disso, esteve disposto a colaborar em dobro com o nosso casamento nas muitas vezes em que precisei estar ausente por conta dos estudos.

À minha irmã e sobrinha, Natiéli e sua filha Nicole, que apesar de não nos vermos cotidianamente sempre estão comigo me dando força para continuar. Ao meu padrasto, Josué, por sempre estar presente nos momentos em que precisei do seu apoio.

À minha tia e sua querida família, Mariza, Emarielly e Ademar, familiares que estimo, pois se alegram ao saberem de minhas conquistas.

Aos amigos, pessoas próximas a mim e aos demais familiares, principalmente às minhas queridas amigas, uma já formada em Letras que é um exemplo foi um exemplo para mim como acadêmica e agora como professora, Maria Helena, que colaborou muito para com a minha jornada, sempre me incentivando a alcançar os melhores resultados em minha formação. E também, devo agradecer à Talciane, que não conheci na graduação, porém, foi essencial em sua motivação para comigo em todos os momentos enquanto realizava meus estudos para concluir esse trabalho.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Susiele Machry da Silva, por gentilmente aceitar me orientar, sendo ainda muito importante durante todo o percurso da minha formação em suas disciplinas, me inspirando ao longo do curso. Também em seu desempenho nas tantas orientações com contribuições com todo o seu carinho e compreensão no desenvolvimento do trabalho, além de enfatizar o estudo de teorias importantíssimas em minhas leituras.

À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Letícia Lemos Gritti Lehmkuhl, por também gentilmente aceitar me coorientar, trazendo para os meus estudos todo o suporte que precisava para a organização das minhas ideias, além de ensinar em suas disciplinas fundamentos interessantes sobre a estruturação do texto que nortearam diversos pontos desse meu trabalho.

À professora parecerista e convidada da banca de defesa, Prof.^a Dra. Didiê Ana Ceni Denardi, por aceitar conceder o parecer para este trabalho, pela simpatia de sempre, por me encorajar e me ajudar com o seu parecer a entender as teorias que estudam a perspectiva interacionista que enfoca este meu trabalho, além de me inspirar com teorias sobre as sequências didáticas em suas disciplinas.

À professora convidada da banca de defesa, Prof.^a Dra. Márcia Andrea dos Santos, por cordialmente aceitar o convite, além de coordenar minha participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/Capes, de Língua Portuguesa com subárea em Linguística, que fez com que me aproximasse das teorias acerca da grande área da linguística com prática e análise de produções textuais, por meio dos projetos desenvolvidos como bolsista que foram de grande valor acadêmico, profissional e pessoal para mim.

Em especial, um agradecimento à Prof.^a Dra. Mariese Ribas Stankievicz pelo apoio incondicional nos estágios obrigatórios de língua inglesa e pela sua dedicação exclusiva que tem para com os seus alunos em todos os momentos durante o curso, auxiliando e incentivando quem por ventura estivesse com alguma dificuldade.

Aos professores de Licenciatura em Letras de maneira geral pela formação acadêmica nesses quatro anos de educação em ensino superior.

Aos meus colegas de turma na UTFPR – Câmpus Pato Branco e aos colegas de profissão nas escolas em que já atuei pelo PIBID e estágios remunerados, que puderam contribuir com o meu trabalho de alguma maneira fica o meu agradecimento.

Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. (BAKHTIN, Mikhail, 2003, p. 340)

RESUMO

ROSA, Vanessa Batista. **PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO**. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Letras- Português/ Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

O objetivo para a realização desse estudo é construir uma dimensão interacionista nas aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica. Adequando com isso, os gêneros discursivos escolhidos para o trabalho com a prática textual às teorias acerca da Linguística Textual e Psicologia Social por causa dos estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Com isso a organização do ensino e aprendizagem seria por meio do debate de opinião e artigo de opinião, com a compreensão da estrutura dos dois gêneros na via oral e escrita. O método para a construção das atividades com exemplos, são de cunho bibliográfico, com metodologia na pesquisa qualitativa, uma vez que foram utilizadas teorias de Vygotsky (2003), Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003, 2004) entre outros para a construção da proposta de sequência didática com todos os exemplos com atividades para a aplicação do professor. Essas são fundamentações básicas para delimitar a concepção de língua e linguagem e a inserção dos gêneros na perspectiva interacionista, sendo que há outros autores com releituras sobre o mesmo levantamento teórico. Além disso, é importante enfatizar a organização e planificação de atividades organizadas em sequências didáticas com protótipos, no caso dessa proposta, uma mescla entre sequência explicativa e argumentativa para a construção da argumentação e exemplificação por meio do modelo da “didática ideal” orientado pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Então, as contribuições referentes às atividades têm por finalidade demonstrar aos professores os benefícios desse trabalho; com a dualidade comunicativa e de gênero que colabora com o desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos.

Palavras-chave: Sequência didática; debate de opinião; artigo de opinião; protótipos; Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

ROSA, Vanessa Batista. **PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO**. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Letras- Português/ Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

The objective of this study is to construct an interactionist dimension in the Portuguese Language classes in the 3rd year of the School of Basic Education. In this way, the discursive genres chosen for the work with the textual practice of theories on Textual Linguistics and Social Psychology because of the studies on Sociodiscursive Interactionism. With this, the organization of teaching and learning would be through the opinion debate and opinion article, with the understanding of the structure of the two genres in the oral and written way. The method for the construction of the activities with examples, are of bibliographic character, with methodology in the qualitative research, since the theories of Vygotsky (2003), Bronckart (2012), Dolz and Schneuwly (2004), Bakhtin (2003, 2004) among others for the construction of the proposal of didactic sequence with all the examples with activities for the application of the teacher. These are basic foundations to delimit the conception of language and the insertion of the genres in an interactionist perspective, being that there are other authors with readings on the same theoretical survey. In addition, it is important to emphasize the organization and planning of activities organized in didactic sequences with prototypes, in the case of this proposal, a mixture between explanatory and argumentative sequence for the construction of argumentation and exemplification through the model of "ideal didactics" guided by Interactionism Sociodiscursivo. Then, the contributions related to the activities are intended to demonstrate to teachers the benefits of this work; with the communicative and genre duality that collaborates with the development of students textual skills.

Keywords: Didactic sequence; opinion debate; prototypes; Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Representação do trabalho com o gênero oral e escrito.....	35
QUADRO 2 – Protótipo da sequência argumentativa e suas fases.....	39
QUADRO 3 – Protótipo da sequência explicativa e suas fases.....	40
QUADRO 4 – Contexto de produção da proposta de sequência didática.....	46
QUADRO 5 – Conteúdo temático da proposta de sequência didática.....	48
QUADRO 6 – Adequações dos gêneros aos protótipos.....	52
QUADRO 7 – Mecanismos textuais utilizados para a argumentação.....	55
QUADRO 8 – Modalizações e mecanismos enunciativos são as vozes do texto.....	58

LISTA FIGURAS

FIGURA 1 – Etapas do modelo em construção da didática ideal.....	44
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 REFLEXÕES INICIAIS: PREMISSAS SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	16
2.2 CONCEPÇÕES DE TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO.....	18
2.2.3 O gênero do discurso debate de opinião.....	21
2.2.4 O gênero do discurso artigo de opinião.....	22
2.2.5 A (in)fluência da argumentação na oralidade e escrita.....	23
2.3 INTERACIONISMO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	27
2.3.1 Os processos materiais, mentais e sociais na teoria do ISD.....	30
2.4 CONCEPÇÕES ACERCA DO MODELO DA DIDÁTICA IDEAL E O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	34
2.4.1 A teorização e modelagem dos gêneros discursivos.....	36
2.4.2 A mescla entre os protótipos da sequência explicativa/argumentativa.....	38
3 METODOLOGIA.....	42
3.1 ATUAÇÃO NA ESCOLA PELO PROGRAMA PIBID: COLETA DE EXPERIÊNCIAS.....	42
4 ANÁLISE DA INTERFACE: O MODELO DA DIDÁTICA IDEAL E CONSTRUÇÃO DE PROTÓTIPOS NA TEORIA DO ISD.....	44
4.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CONTEÚDO TEMÁTICO DO TEXTO.....	45
4.2 ATIVIDADES PROPOSTAS DE APLICAÇÃO: OS GÊNEROS DEBATE E ARTIGO DE OPINIÃO	52
4.2.1 Os mecanismos textuais para a formação do texto.....	54
4.2.2 Os mecanismos de enunciação e a modalização da voz.....	58
4.3 A passagem da construção oral para a escrita e os benefícios dessa dualidade na prática.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho contribui para a formação docente, mais precisamente porque apontamos uma proposta de aplicação com uma sequência didática, trabalhando a prática textual em sala de aula com o gênero artigo de opinião. Nesse sentido, as construções das atividades seriam na aula de Língua Portuguesa, com base neste gênero discursivo e com as contribuições da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo por meio de um segundo gênero discursivo, o debate de opinião.

Os estudos norteadores para essa pesquisa, partiram dos questionamentos acerca da pergunta: Como trabalhar a produção de textos, sendo os gêneros discursivos artigo de opinião e debate de opinião, em sala de aula? Com isso, buscamos por objetivo construir uma dimensão interacionista às atividades relacionadas ao texto, além de compreender especificamente no que tange os conteúdos e a estrutura dos gêneros escolhidos, além de adequar as atividades propostas a uma organização de ensino e aprendizagem preocupada com a formação social, material e cognitiva do aluno.

A motivação para o trabalho de formação docente com conteúdo relacionado ao texto, surgiu da experiência vivenciada pela pesquisadora, como professora bolsista por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/Capes. Com relação a isso, foram propostos direcionamentos aos profissionais da área de ensino e aprendizagem do português da Educação Básica, condizendo aos anos finais da educação básica (3º ano do ensino médio).

A sequência didática, proposta por este estudo, é embasada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo¹ que seria denominada apenas por ISD² de acordo com textos de Bronckart (2012), que aborda o funcionamento dos textos pelo modelo da didática ideal e; Dolz e Schneuwly (2004), que consideram a perspectiva da produção escrita e oral na sala de aula na concepção de sequência didática.

É importante enfatizar que, conforme mencionado, este é um trabalho que advém de uma experiência enquanto bolsista na posição de professora, por isso foram

¹ A partir dessa página e ao longo de todo o texto durante esse trabalho será usada a sigla (ISD) para designar essa teoria do interacionismo sociodiscursivo.

² O ISD de acordo com Bronckart (2012) é uma vertente de estudos desenvolvida por pesquisadores em Genebra – Suíça que seguem concepções ligadas a linguística, psicologia e filosofia. Para esses estudiosos é o agir de uma linguagem, agir comunicativo ou conhecimentos coletivos e sociais do mundo físico, social e psíquico que forma o pensamento do indivíduo.

captadas dessas vivências em sala a observação de várias turmas em aulas de produções de textos no 3º ano, em que muitos alunos se mostravam interessados em aprender sobre a redação escolar por conta da importância do texto que envolve a dissertação argumentativa cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Assim, no projeto do PIBID foram realizadas aulas que buscassem trabalhar o gênero artigo de opinião que possui uma estrutura semelhante com a redação escolar.

Posterior à aplicação das aulas sobre o artigo de opinião, foi possível ainda adquirir dessa experiência em sala os resultados da construção do conhecimento pelo andamento das atividades dos alunos, com direcionamento maior para a prática de produção de textos. Esse período no contexto do cotidiano escolar fez com que fluísse aspirações e inspirações do que seria considerado importante manter e acrescentar nas aulas da disciplina de português como um todo. E, também, foi estabelecido com isso o pensamento do que poderia ser contribuído para além da finalização desse projeto, de forma a engajar ainda mais a motivação dos alunos quanto às aulas de textos.

Nesse sentido, estudando primeiramente as teorias relacionadas à linguagem temos Vygotsky (2003), com o desenvolvimento social da mente; concordando assim, com Bakhtin (2003, 2004), afirmando o fenômeno social da interação verbal como produto da interação social, pois determinam a organização dos discursos e formulação dos critérios para o funcionamento dos gêneros do discurso.³

E então, nessa mesma linha de pesquisa, nos estudos de Bronckart (2012) se expõem os protótipos de sequências didáticas de Adam (1987, 1990)⁴, que com base nelas, nos propusemos a adequar a sequência explicativa e a argumentativa aos gêneros escolhidos e anteriormente já citados para posterior construção da proposta de sequência didática.

³ Os gêneros do discurso é um termo que se refere a construção do texto que de acordo com a teoria de Bakhtin (2003), esses gêneros resultam de um processo de construção de um enunciado determinado, de maneira social e cultural, sofrendo alterações em consequência de cada situação que origina o gênero. Sendo importante delimitar que, nesse trabalho foi por opção que adotamos a nomenclatura por “gêneros do discurso” ao invés de “gêneros textuais” ao se tratar do texto nos capítulos e seções.

⁴ Esses protótipos de sequências didáticas que nortearam nosso trabalho, estão então presentes em um capítulo do livro teórico de Bronckart (2012), sendo importante enfatizar que ele traz nessa parte os estudos de Jean-Michel Adam (1987, 1990) referenciado no livro do autor anteriormente citado e por isso também referenciado no nosso trabalho apesar de não utilizarmos o livro de Adam em sua fonte original. Em vista disso, é importante também afirmar que ao longo desse trabalho e principalmente na análise serão utilizados dois protótipos de Adam, porém dentro do modelo da didática ideal de Bronckart.

Alicerçado a essas teorias, a partir do estudo de Bronckart (2012) utilizamos gêneros que necessitam da argumentação e exemplificação em sua composição, para organizar a dimensão de interação entre os colegas de uma turma em consonância com a nossa proposta de sequência didática. Por isso, em relação aos processos interligados a estrutura que auxiliam na composição dos gêneros discursivos, abordamos os estudos de Koch (1998, 2006, 2008, 2009) nos permitindo um maior entendimento sobre a força argumentativa no texto e as influências da comunicação oral e escrita no gênero.

Além disso, a proposta com a sequência didática pode ajudar na construção da perspectiva do desenvolvimento humano por meio do português, destacando níveis de comunicação que enfocam o social, psíquico e físico. Esses são benefícios da escolha do trabalho coletivo com a oralidade em sala para então confeccionar uma produção escrita individual. Sendo imprescindível enfatizar que a língua como produto se organiza nesse momento no sentido sociológico⁵ do termo que, segundo Geraldi (1991) alcança a realidade exterior e interior; por isso na sala todos precisam manter uma interação verbal para que consigam organizar suas ideias e por consequência seu cognitivo para que depois possam transpor um pensamento consolidado para os gêneros.

Tendo por objetivos com esta proposta de sequência didática, inserir a dimensão interacionista às atividades relacionadas ao texto, atendendo a importância do texto oral em sala; compreendendo com isso a estrutura do gênero do discurso com escolha de atividades que se adequem a formação do aluno enquanto indivíduo inserido no contexto escolar e contexto social e cultural externo à escola.

Para dar continuidade a esse estudo, serão utilizados os autores já citados anteriormente e outros não citados aqui, mas que oferecem releituras das principais teorias. Com relação a organização do trabalho, no primeiro capítulo, serão considerados os aspectos relacionados à uma reflexão inicial sobre a língua, o texto, os gêneros do discurso escolhidos, posteriormente sobre as contribuições e implicações que a teoria do ISD demonstra frente à prática textual, além da apresentação de premissas sobre os protótipos das sequências explicativa e argumentativa.

⁵ Esse sentido sociológico do termo proposto por Geraldi (1991), coloca o trabalho com a língua por um combinado de regras que garantem a interação entre pessoas de uma comunidade, produzindo assim contextos de abordagem real em sala.

O segundo capítulo, está composto pela metodologia utilizada durante a pesquisa, que seria a pesquisa bibliográfica somada às motivações referentes à participação no PIBID. O terceiro capítulo, é organizado em etapas de análise da construção da proposta de sequência didática, com quadros e figura que auxiliam na compreensão das atividades com exemplos de como o professor (a) poderia aplicar as atividades na sua turma.

Com isso se espera que os professores de língua portuguesa no ensino médio, avaliem e considerem a proposta como sendo válida para aplicação, observando com isso os possíveis benefícios para os alunos em relação às suas habilidades textuais e capacidades de argumentação e exemplificação, pois a dualidade do ensino dos gêneros discursivos escolhidos colabora para a preparação da exteriorização e interiorização do conteúdo temático, se consolidando na prática a segurança e propriedade das palavras dos alunos.

E no último capítulo, serão formuladas as conclusões sobre a formulação das atividades. Pretendendo enfatizar a contribuição do ISD e da proposta do nosso trabalho para a formação de professores, com o intuito de estimular a prática da dimensão interacionista em sala de aula por meio da prática de produção de textos por meio dos gêneros do discurso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de sequência didática e a construção de atividades com exemplos baseados nos gêneros discursivos artigo de opinião e debate de opinião tem relação nesse trabalho com as áreas da Linguística Textual e Psicologia Social pela teoria do Interacionismo Sociodiscursivo. Em vista disso, nos capítulos e seções que seguem essa fundamentação serão trazidas as concepções de língua, linguagem e gêneros do discurso, bem como os gêneros citados para a nossa proposta, além da formulação da argumentação e exemplificação, estabelecendo uma construção da explanação com força argumentativa no decorrer da formação do texto oral e escrito.

Alguns dos autores que colaboram com os conteúdos acima e inclusive foram citados na introdução são: Geraldi (1991), Dolz e Schneuwly (2004), Vygotsky (2003), Bakhtin (2003, 2004) e Bronckart (2012), além das edições de Koch (1998, 2006, 2008, 2009), entre outros autores. Além disso, abordaremos as implicações da teoria interacionista na produção de textos em sala, adequando para isso os gêneros do discurso.

Com essa organização, enfatizamos a formatação e aplicação da sequência explicativa e argumentativa aos gêneros artigo e debate para o desenvolvimento de atividades. Para que, então, mais adiante possamos compreender qual a importância da construção dessas teorias na explicação das atividades propostas. Na seção que se segue, veremos as considerações iniciais sobre língua e linguagem, essas são contribuições teóricas para o desenvolvimento de estudos realizados acerca dos gêneros do discurso.

2.1 REFLEXÕES INICIAIS: PREMISSAS SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

No que tange à linguagem, na visão de Travaglia (2009) esta deve ser compreendida como uma ação linguística; que pode como um tecido compondo uma estrutura e entidade significativa da comunicação, além de ser considerada um artefato social e histórico.

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações

imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Com base nessa concepção e posicionamento, foi interessante para a pesquisa analisar que a língua é produto para a construção do discurso que pode ser abordado em sala identificando e repassando o valor do ato comunicativo. Assim sendo, foram direcionados os estudos para o entendimento da língua no sentido social do termo. Conforme Geraldi (1991), o significado sociológico da língua, defende os sujeitos que interagem uns com os outros e descobrem a linguagem pelo contexto social e histórico, enfatizando a formação social. Em relação às pessoas que buscam essa interação, conseguem ampliar o seu discurso e também aprendem sobre os controles que a sociedade impõe a eles.

Para o enfoque da língua como produto que se desenvolve em determinados grupos sociais, afirma Marcuschi (2008), que a língua pode ser vista como um processo de formas e estruturas de regras instrumentalizando o transmissor com informações referentes ao sistema de codificações, atividades cognitivas, expressões do pensamento, para englobar com isso a perspectiva interacionista pelos aspectos históricos e discursivos. Nessa mesma linha Geraldi pontua que,

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica (1991, p. 179).

Essa afirmação do autor, concorda com os estudos sobre a dimensão física e psíquica de desenvolvimento do aluno, pois não podemos esquecer que o ser humano sucede a sustentação e assimilação de informações; ocorrendo isso na estrutura do seu cognitivo e fora dele, tudo em consequência da troca física do discurso que expõe o pensamento individualizado e interiorizado para a exterioridade e coletividade.

Em relação ao grupo de interesse sobre a aprendizagem de uma língua pela perspectiva interacionista, é possível afirmar que as experiências são simbólicas e as pessoas podem expressar isso por meio de uma mensagem pela interlocução.

Acerca da representação de uma ação de linguagem levando em consideração o social, salienta Travaglia (2009), que como um código, os signos são combinados, porque existem regras entre emissor e receptor e essa interação pela fala dos sujeitos envolvem mais do que a pessoa em si, pois caracteriza por meio

desse intuito social o campo de visão de pessoas inseridas em determinados contextos sociais.

Na próxima seção, serão discutidas teorias sobre as primeiras concepções de texto, tipo de texto e gêneros do discurso, incluindo nesse momento na sequência as abordagens do trabalho com a dualidade de gêneros um sendo oral e o outro escrito.

2.2 CONCEPÇÕES DE TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO

O texto de acordo com Marcuschi (2008, p. 79) “[...] se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas [...]”. Nesse sentido, o texto para ser formado depende das regras fixas da gramática, mas também das relações discursivas entre os indivíduos.

Então, para o ensino do texto, na aula de língua portuguesa nas escolas pedem de acordo com os componentes curriculares que o professor avalie a aplicação dos mais diversificados materiais para a construção do conhecimento. Sobretudo, para o ensino e aprendizagem de textos envolvendo os gêneros do discurso, que nada mais são do que manifestações dos enunciados presentes no nosso cotidiano que precisam ser ensinados com maior profundidade na escola.

Nesse ponto de vista, as aulas com leituras, interpretação e compreensão de textos, além, é claro, da produção textual, podem ser compostas por contos, poesias, peças de teatro, romances, músicas, que são alguns dos gêneros mais habituais, comumente já indicados por um livro didático ao educador. Com relação a isso, Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p. 32 – 33) traz uma citação em sua obra do documento PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que afirma “[...] o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.”

O fato é que muitas vezes o conhecimento é adquirido por conceitos historicamente enraizados pela sociedade em um determinado tempo e espaço, com relação a isso, no que diz respeito aos textos, o escrito é geralmente considerado melhor do que aqueles que circulam na oralidade. Apesar disso, é importante que as crianças e adolescentes entendam a função do gênero do discurso em sua via oral, entendendo as diferentes formas de comunicação que podem ser imprescindíveis até mesmo para auxiliar na construção de um texto escrito.

Ainda sobre os conteúdos que demandam atenção, além da dedicação de um professor (a) para o ensino, o gênero do discurso debate de opinião, é um texto oral

que merece ser lembrado em sala de aula e por isso nos propomos a trabalhar com ele na nossa proposta. Por isso, para dar ênfase à oralidade, aplicando o gênero à uma metodologia interacionista como pretexto para a prática textual oral e posteriormente escrita. E com isso, também estabelecer uma diferenciação entre tipos textuais e gêneros, como enfatiza Marcuschi:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Alguns de exemplos de gêneros seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio [...] e assim por diante (2003, p. 22-23).

Conseqüentemente, necessitamos relembrar a relevância de se executar uma proposta de sequência didática que aborde o valor do gênero do discurso em sala por meio da interação. Nessas circunstâncias, o encaminhamento da prática de produção textual se dá com aplicação do gênero debate de opinião, para reforçar a exemplificação de uma opinião que pode ser refletida positivamente na consolidação do produto final, nesse caso o gênero artigo de opinião. Relativamente ao trabalho com a oralidade e a escrita, alguns autores afirmam qual a relação entre ambas as comunicações:

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. [...] 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 (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83, grifos dos autores).

Então, como já afirmado o gênero oral e o escrito podem estar em uma mesma sequência didática, contudo, não podemos esquecer que eles pertencem a condições de produção distintas. É esperado, dessa maneira, que o professor (a) desempenhe o papel de simplificador desses processos de aprendizagem, fornecendo materiais didáticos organizados por conteúdo temático, mecanismos textuais e enunciativos, modalização das vozes dos discursos, além de atividades dinâmicas preparadas criativamente pelo professor (a) que aplicar o trabalho com os gêneros.

Nesse ponto de vista, a organização da sequência deve depender estritamente de uma extensão do enunciado estruturado por discursos que estão em constante troca pela interação verbal, com relação ainda a voz enunciativa, a modalização é imposta aqui de forma que,

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p.283).

O molde é, por conseguinte, reconhecido pelas informações referentes ao discurso alheio, então, os gêneros do discurso persistem pelo uso, uma vez que temos o uso social de nos comunicarmos. Por conta disso, seguidamente a oralidade é pensada intimamente ligada à informalidade, sendo isso estritamente equivocado pois a língua falada é aquela que concebemos nos primeiros momentos de socialização nas nossas experiências vivenciadas e também deve ser considerada como língua a ser aperfeiçoada na escola.

Com destaque a ampla utilização da interação verbal, seja com os colegas e professores na escola, ou no convívio social como um todo, partiremos para a análise dos gêneros estruturados por meio do discurso. Dolz e Schneuwly (2004, p. 40) dizem que “Os discursos são considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, mas são raramente abordados como objetos de ensino.” E é também por meio desse discurso que somos orientados de acordo com Bakhtin/Volochinov à realidade da língua,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2004, p. 125).

E essa realidade da língua não deve ser estagnada aos mesmos gêneros discursivos, ou empregada a frases soltas por meio de tipologias sem qualquer uso de gêneros em sala. Os caminhos que devemos nos orientar a atingir partem da perspectiva do trabalho em grupo com interação, para que ocorram os acessos aos

contextos de experiência física, social e psíquica, para que os integrantes desenvolvam suas ideias como um todo, a fim de identificar a língua como produto em suas variantes.

Pois como afirma a citação anterior, há níveis sociais, históricos e ideológicos que podemos coletar dos discursos individuais de cada falante, e isso é muito gratificante para a construção do nosso próprio discurso que ainda pode estar em processo no nosso pensamento. Então, entendendo essas formas de desenvolvimento do ser humano, é perceptível que a partir dos gêneros orais e escritos, como é o exemplo do artigo e debate, é compreensível a dependência entre ambos os gêneros do discurso.

Ainda com relação a interação, reitera Marcuschi (2003), que ela é um fenômeno das relações que acontecem entre as pessoas; com isso podemos dizer que existem estratégias para a elaboração da interação. E como já foi enfatizado, a nossa sequência propõe essa interação efetiva e com resultados a partir das contribuições do ISD e do gênero debate de opinião, para que então possamos comprovar a sua eficácia no gênero artigo de opinião.

2.2.3 O gênero do discurso debate de opinião

Em relação a este gênero discursivo, Dolz e Schneuwly (2004, p. 214) dizem que “[...] o debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a se tornar necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente [...]”. E, ainda de acordo com os autores, existe mais de uma forma de debate. Nesse sentido, para explicar exatamente como o debate delimitado por debate de opinião funciona, elencamos as suas características:

- o debate de opinião de fundo controverso, que diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria; “Vantagens e desvantagens do uso de bicicletas nas calçadas” ou ainda “A favor ou contra escolas mistas” constituem exemplos de temas possíveis. Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 215, grifos dos autores).

Com relação a isso, o gênero debate de opinião foi escolhido porque esse gênero se encaixa perfeitamente na proposta deste trabalho, tendo com isso o objetivo de construir o gênero artigo de opinião a partir desse tipo de debate que tem por características a contraversão. Isso faz com que o emissor dê uma opinião e o receptor seja favorável ou contrário a ela.

Em vista disso, o principal aspecto que torna esse gênero do discurso tão importante para a composição do artigo de opinião, é a ideia de utilizar da interação verbal para propiciar exatamente uma troca ou partilha de opiniões diferentes, com posicionamentos até mesmo divergentes, pois se espera que o sujeito complemente as suas capacidades discursivas por meio do outro e assim melhore também suas capacidades textuais em níveis de explanação e argumentação crítica.

Dessa forma, em uma escola, os alunos podem aprender com os colegas sobre as realidades culturais, históricas e ideológicas que são diferentes e entender por meio do seu discurso, absorvendo assim o conhecimento prático das experiências sociais, para embasar a compreensão sobre a temática do texto e organização da estrutura do gênero.

Na próxima seção, continuamos a enfatizar as escolhas pontuais dos gêneros discursivos, porém, com o artigo de opinião em foco e algumas das suas características.

2.2.4 O gênero do discurso artigo de opinião

O artigo de opinião é conceituado por Dionísio, Machado, Bezerra (2010, p. 179) “[...] artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados [...] para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito.” Sendo este um gênero da condição comunicativa escrita, conseqüentemente se deve transmitir ao gênero todas as informações possíveis. Isso porque, compreendendo o público leitor que pode não ter acesso as mesmas informações de quem escreve, é responsável o escritor do texto ser generoso em expor o seu raciocínio repleto de opiniões acerca de um tema.

Nessa mesma linha de pensamento, de acordo com Koch (1984, p. 19) “[...] por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.” Por isso, na condução do discurso na comunicação escrita do gênero artigo

de opinião, o texto deve atender à formalidade das normas e regras, pois durante o processo de leitura, o texto escrito pertence a outros públicos, leitores que podem ser professores, ou outras pessoas que não sejam próximas de quem escreveu podendo isso resultar em dificuldades na identificação da mensagem do texto.

Em complementação, sobre o gênero artigo de opinião, suas características principais em estudos de Burato (2016) ele é composto por conjunto de dados em que o argumentador toma indícios ou informações como ponto de partida; há os modalizadores que interferem nas conclusões que o leitor irá tomar com base nos argumentos explanados; a tese a ser defendida; as justificativas que sustentam a tese; além da refutação, ou seja, a contestação que poderia ser exposta no raciocínio argumentativo.

Além disso, este gênero foi escolhido porque estimula os alunos a pensarem em uma estrutura parecida com a redação, facilitando a aprendizagem do gênero e aumento das capacidades de argumentação. Sobre as concepções da argumentação que orientam os textos opinativos, concorda Rangel, Gagliardi e Amaral (2016, *apud* Burato, 2016) que os argumentos são razões, verdades, fatos, valores. E isso, conseqüentemente é reforçado dependendo da maneira com que a argumentação é utilizada.

Na próxima seção, há considerações sobre a argumentação presente nos dois gêneros do discurso que foram selecionados, um deles sendo o debate da esfera comunicativa oral e o outro da escrita, importando nesse momento as considerações sobre a fluência e influência da argumentação e suas diferenciações com base no trabalho com os gêneros.

2.2.5 A (in)fluência da argumentação na oralidade e na escrita

Os gêneros que utilizam do caráter dialógico da opinião, podem ser construídos tanto na oralidade quanto na escrita. Em relação a isso, o gênero artigo de opinião e debate de opinião podem ser trabalhados em conjunto, com o enfoque no mesmo conteúdo temático, um exemplo disso é provado mais adiante em nossa análise em que propomos a inserção de atividades para a sequência didática, relacionando com isso a força argumentativa no texto, mas que perpassa diferentes modalidades de enunciação. Compreendendo com isso, que os posicionamentos

diante dos gêneros discursivos refratam as representações de contextos reais memorizados pelos sujeitos emergidos no discurso, assim observando que,

Textos são fontes óbvias para a construção das representações mentais na memória dos indivíduos, assim como de conhecimentos que circulam socialmente, participando ativamente das categorizações sociais, da criação, circulação e manutenção de estereótipos e das diversas visões de mundo encontráveis na sociedade (MUSSALIM e BENTES, 2004, p. 294).

Então, no cumprimento da categorizando como afirma a citação acima, a argumentação pode proporcionar a construção do texto em gêneros orais; com as contribuições das opiniões dos alunos, enquanto que no gênero escrito; temos ainda uma opinião com a contribuição do outro, porém, com a assimilação da seleção de algumas delas que também gostaríamos de compartilhar com outros públicos, são essas opiniões então, que introduzimos e defendemos no texto escrito. E, ainda sobre a formação do texto pelo discurso,

Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento. As definições mais comuns para discurso foram:

- conjunto de enunciados que derivam da mesma formação discursiva;
- uma prática complexa e diferenciada, obedecendo a regras de transformação analisáveis;
- regularidade de uma prática (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

Entendendo nesse sentido, a fala e a escrita como complementação uma da outra; por isso defendendo a relação de ambas no trabalho com o gênero do discurso. Pois, esse engajamento tanto oral quanto escrito, traz para o ensino uma prática que de acordo com Koch (2010), nada mais é do que um jogo em que nós nos propomos a jogar quando estamos interagindo pela linguagem. Com isso, alcançando o efeito de sentido de uma linguagem, como se fosse uma atuação para obter da outra pessoa durante a comunicação as reações verbais e não verbais, no caso do nosso trabalho, também em razão de atingir a interação com a finalidade argumentativa na via oral e escrita.

Em vista disso, os argumentos precisam se encaminhar em diferentes sentidos, com reações adequadas a cada comunicação e gênero discursivo. E com relação a essa produção de enunciados podemos pensar na estrutura da fluência da argumentação oral e escrita e, também, na influência que os primeiros enunciados no gênero oral tem sobre os segundos no gênero escrito. Ainda, podemos apreender com

Koch (2010) que além do enunciado, toda a atividade linguística possui um objetivo a ser atingido, visando uma consequência decorrente disso que pode variar de acordo com a condição comunicativa a que está vinculada.

Nessa acepção, a linguagem e a formação dos enunciados deve levar em conta a produção, entendendo que quando acontece a passagem do texto oral para o escrito essa produção deve ser modificada, conforme a necessidade exigida para que ocorra a compreensão de sentidos da mensagem repassada.

Todo e qualquer processo de compreensão pressupõe do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução -, no qual as unidades de sentido ativadas, a partir do texto, se conectam a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado na memória (KOCH, 2006, p. 27).

Por isso, é significativo compreender as intenções, sentimentos e atitudes de quem produz a mensagem, refletindo sobre quais serão as reações da pessoa que irá receber. Por essa razão, compreendemos segundo Dionísio, Machado e Bezerra (2010), que os diferentes discursos são construídos pelas vozes levando em consideração os sujeitos e espaços que compõem a interação. Caracterizando dessa maneira o dialogismo⁶, presente nos pontos de vista dos enunciadores inseridos em determinados lugares. Com relação aos processos entre as vozes enunciativas na escrita e na fala, sabemos que,

[...] a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2003, p. 46).

Exemplificando a citação anterior, é repensado então, como a intenção do aluno deve funcionar em cada ato comunicativo, pois por exemplo na oralidade, com o debate de opinião, o uso da língua pode ser mais flexível, pois é uma linguagem de fala e, também, com esse trabalho o único público atingido é de uma escola que são os receptores de convívio próximo, sendo eles colegas e professores. Entretanto, é importante que o enunciador utilize de uma estrutura, como em qualquer gênero, com mecanismos enunciativos e textuais, empregando a voz para convencer, além de

⁶ Dialogismo é de acordo com Bakhtin (2003) um processo de interação entre discursos e, o discurso não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos similares ou próximos.

utilizar de recursos imagéticos como a expressão, gesticulação, entonação reforçando os argumentos na construção do discurso.

Portanto, de acordo com Koch (2008) é importante lembrar das necessidades discursivas do enunciado e o jogo de imagens feito sobre o conteúdo temático tratado, além disso, devemos tomar em consideração o modo como é produzido o texto e que dependendo de sua comunicação e gênero pode se alterar em suas modalidades o fazer da enunciação. Sabendo então, dessa fluência de enunciados, a influência do agrupamento de discursos que ocorre na condição oral faz com que os alunos com opiniões “neutras”, ou que ainda não sabem como começar a argumentar sobre o seu texto dentro de uma temática, consigam com a ajuda do outro entender quais aspectos orientam determinado assunto.

Assim, todos podem escolher qual posição tomar e defender, além disso por meio dessa prática das trocas na escola:

[...] permitir o ensino da oralidade e da escrita, [...] semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para as suas produções; [...] para permitir uma diferenciação do ensino [...] (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Essas dimensões das práticas textuais, propõem o trabalho em grupo e não apenas o tradicional individual das produções de textos, devendo no nosso trabalho encaminhar essas produções ao mesmo tipo textual da argumentação. Segundo Koch (1984, p. 12 grifos da autora) “[...] o ato de argumentar é visto como o **ato de persuadir** que ‘procura atingir a vontade’, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando **adesão** [...].”

Com isso, abordando na escola a construção do conhecimento pela argumentação e exemplificação de ideias, além da construção de contextos reais em sala com a formação do posicionamento do aluno na concepção histórica, social e cultural de opiniões compartilhadas.

Na próxima seção, daremos início às discussões acerca das teorias relacionadas ao ISD e quais as implicações dessa teoria para a prática textual com base nos gêneros do discurso em sala de aula.

2.3 INTERACIONISMO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

No estudo do funcionamento dos textos, enfatizamos em nossa pesquisa a teoria da Linguística Textual relacionada às áreas das Ciências Cognitivas especificamente a Psicologia Social. Para Mussalim e Bentes (2004), a visão da cognição e perspectiva social que perpassa o nível textual, envolve questões de interação comunicativa e conhecimento sobre as influências sociais externas já adquiridas em outros momentos, influenciadas pela realidade, cultura, de cada indivíduo que está interagindo.

A perspectiva linguística, então, desenvolve os sentidos do texto, sem enfatizar a importância da construção do gênero apenas na gramática normativa, se preocupando principalmente com os processos mentais e sociais do texto. Por isso, a teoria do ISD, desperta a estimulação da dimensão interacionista em sala para a produção de relações linguísticas das trocas discursivas.

Surgiram com isso, categorias de estudo como ação, prática, sociedade e a cognição, transformando assim a visão dos linguistas que começaram a se deparar com outras perspectivas de análise da língua. De acordo com Koch (2009) os estudos que abrangem a área das ciências cognitivas trabalham com processos que acontecem na mente e fora dela; com o interesse de explicar como os conhecimentos se estruturam na mente e como são acionados pelo ambiente externo. E essas funções adquiridas com o cognitivismo trouxeram o resgate das teorias sobre o pensamento e desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito social,

[...] todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema. Esta corrente do pensamento flui como um movimento interno através de uma série de planos. Qualquer análise da interação entre o pensamento e a palavra terá de principiar por investigar os diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras (VYGOTSKY, 2003, p. 124).

Em continuidade a essa pesquisa, é possível compreender a formação da mente que se desenvolve no plano da cognição, traçando quais caminhos prosseguir para realizar a interação, estabelecendo assim, uma ponte entre o pensamento e a palavra. Ainda de acordo com Vygotsky (2003), o discurso interior é uma função autônoma com interiorização e exteriorização. Então, entre o interior e o exterior

ocorre um processo complexo envolvendo uma transformação idiomática entre o pensamento e a palavra.

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno lingüístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa — uma união do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 2003, p. 119).

Com a concepção da relação entre pensamento e palavra, podemos pensar na enunciação como organização da linguagem para a produção da interação, retomando Bakhtin/Volochinov (2004, p. 114) “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] sendo que isso pode variar de acordo com o sujeito ou comunidade lingüística. Ou seja, a enunciação precisa da interação entre pessoas do mesmo ambiente, mas que podem pertencer a aspectos sociais e culturais diferentes, por isso a produção do discurso pode variar em respeito a situação comunicativa.

Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados a realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural (REGO, 1995, p. 60 – 61).

O autor anteriormente citado, é um excelente defensor da teoria que somos desenvolvidos socialmente pelas interações entre indivíduos situados em uma dada circunstância em que podem partilhar suas experiências, realidades, identidades associadas a determinados grupos de pessoas. Ainda segundo Rego (1995, p. 56), o autor “[...] atribui enorme importância ao papel da interação-social [...] na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído.” E essa responsabilidade a encargo da interação verbal só é possível por meio da linguagem que se constitui no corpo social.

Analisando as concepções de Vygotsky, constata-se que o autor atribui à linguagem um papel central no desenvolvimento humano, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos (RODRIGUES, 2011, p. 53).

Isso porque, as especificidades do ser humano do seu contexto sociais, culturais e históricas vão se moldando ao sujeito com o passar do tempo. Como demonstra Rego (1995) no nascimento de um ser humano não estão de antemão prontas todas as suas características junto ao seu corpo e mente biológicos, também as proporções sociais não são conquistadas por meio de pressões do meio em que vive, apenas como sucção de todas as experiências novas a que os indivíduos se submetem.

Essas vivências que as pessoas possuem, em relação ao conjunto de atribuições necessárias resultam das interações do homem com o meio, assim ao mesmo tempo em que ele transforma o meio é transformado em contrapartida.

Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas "ferramentas auxiliares" da atividade humana. A capacidade de criar essas ferramentas é exclusiva da espécie humana, [...] sócio-histórica. Justamente através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos (REGO, 1995, p. 42 – 43).

Então, para Vygotsky, o homem é um organismo vivo com propriedades biológicas; mas também é consciente possuidor e possuído de capacidades psíquicas com ideias e sentimentos que são traduzidas pelo ISD que adotamos como perspectiva teórica para elucidar a construção da interação verbal e posteriormente das produções textuais.

Como afirma Rodrigues (2011, p. 50) “[...] ISD é uma corrente que concebe e não descarta o desenvolvimento biológico humano, mas compreende em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, e entende [...] o resultado de um processo histórico de socialização [...].” Dessa maneira, a interação pela linguagem atua também pelo psiquismo e cognição, indo além do aparelho fonador do ser humano, pois não rejeita o biológico. Entretanto, o ISD também salienta a proporção dos ganhos da linguagem, pela percepção social, histórica, cultural como já afirmamos.

Na próxima seção, haverá uma caracterização de quais são os “mundos” entre os processos de construção do pensamento no ISD, além da inserção dos autores que trazem em sua teoria como os textos devem ser planejados com essas contribuições.

2.3.1 Os processos materiais, mentais e sociais na teoria do ISD

As organizações durante a ação em uma interação verbal partem da construção de três “mundos” distintos – material, mental e social – funcionando ao mesmo tempo na interação. Ainda como mostra Rodrigues (2011, p. 55) “[...] para agir verbalmente, um agente faz referência às representações dos três mundos (objetivo, social e subjetivo), tais como ele as internalizou [...].” Esse universo de designações pode ser, assim, caracterizado pelo objetivo (o mundo exteriorizado), social (o convívio, as interações), subjetivo (o mundo psíquico, o que eu penso).

[...] o ISD assume que a linguagem é uma produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, ao mesmo tempo, que constitui essas práticas, desenvolve o pensamento e constrói a subjetividade. Ela tem um papel central ou decisivo no desenvolvimento humano, contribuindo para representar as pré construções, organizar, comentar e regular as ações e as interações humanas (RODRIGUES, 2011, p. 50).

Nessa lógica, já podemos depreender o aspecto social de maneira aprofundada pelo interacionismo. Em conformidade com os estudos de Bronckart (2012, p. 21, grifos do autor) “[...] **interacionismo social** designa uma posição [...] das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização** [...].” Ainda segundo o autor, sobre a importância disso no contexto das ações da linguagem,

O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como <<ações situadas>>, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada um produto da socialização [...] é no contexto da **atividade** em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação [...] (BRONCKART, 2012, p. 13, grifos do autor).

Esses agentes, em constante formação social, são todos os que participam de uma ação situada e, por consequência, fazem parte das práticas de atividades de linguagem. Conforme Dolz e Schneuwly (2004) ocorre uma apropriação das experiências que são próprias de cada indivíduo, pois todos possuímos ao longo da nossa história noções de práticas sociais e de atividades. Com elas, conquistamos pontos de vista para a construção do nosso discurso, em sequência com a continuidade da construção do discurso pela via da atividade do agir comunicativo:

[...] o termo **atividade** é utilizado para designar uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do agir, prospectivas), assim como os recursos mobilizados por um coletivo organizado; o termo **ação** é empregado para designar uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões, só que mobilizadas por uma pessoa particular (RODRIGUES, 2011, p. 58, grifos do autor).

Então, enquanto que a atividade comporta muitas pessoas, em uma concepção exterior às formas de comunicação, a ação é mobilizada por apenas uma pessoa que processa internamente a leitura do agir que foi organizado por um coletivo. De acordo com Mussalim e Bentes (2004), temos, então, uma fronteira bem nítida: os processos internos, mentais, individuais e particulares, aos quais, como seres racionais, temos acesso direto, pela introspecção; e os processos externos, extra individuais, sociais, interacionais, que têm uma natureza diferente e independente dos primeiros.

Ao mesmo tempo em que são independentes, pois se trata da linguagem interna e externa. As formas de comunicação então, não devem atuar de maneira separada ou paralela, mas sim de maneira conjunta em que a externa influencia diretamente a interna. Ainda concordando com Mussalim e Bentes (2004), ações verbais também são conjuntas porque uma ação se determina pelo meio e lugar onde acontece, além de destacar qual é o papel dos indivíduos que estão interagindo. Por isso, não podem ser realizações autônomas, em razão de se desenrolarem em contextos sociais de interação humana.

E com isso desenvolvemos a teoria do ISD para além de uma prática discursiva, assegurando as produções textuais pelo modelo da didática ideal,

[...] poderíamos visualizar uma abordagem didática ideal de perspectiva teórica, que consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado. [...] funcionamento dos gêneros de texto e dos tipos de discurso, em suas relações com os contextos de produção: - critérios de escolha de gêneros adaptados a uma determinada ação de linguagem; - modalidades de organização do conteúdo temático (construção de um plano de texto); - regras presidindo a sinalização dessa planificação de gerenciamento das redes isotópicas que contribuem para a coerência textual (condições de emprego dos pronomes, dos tempos dos verbos, etc.); - modalidades de distribuição das vozes e dos posicionamentos do enunciador, etc. (BRONCKART, 2012, p. 86, grifos do autor).

Esse tratamento consistiria em resgatar aulas com o ensino de língua pelas produções de textos com realizações de leituras, sem ocultar a parte discursiva; adequar os contextos de produção e escolha de gêneros a cada tipo de sequência didática, além do conteúdo temático a ser discutido e colocado em pauta nas ações de linguagem; entre outras regras do sistema da língua que são indispensáveis para a construção de um texto em qualquer condição de comunicação.

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes **espécies de textos** (BRONCKART, 2012, p. 72, grifos do autor).

Então, com isso as atividades em sala podem ser adequadas a escolha de um gênero, nesse caso seriam dois, o debate e o artigo que se destacam pela construção de argumentos fundamentados organização e planificação da ação da linguagem na fala para depois transpor isso para a escrita. Em referência a esses processos de construção do texto, ainda sabemos que,

O conhecimento partilhado é essencial para que os falantes possam decidir que tipo de informação pode ser explicitada, que tipo de informação deve permanecer implícita, sobre quais fatos se deve chamar a atenção, quais as posturas (de intimidade, respeito, distância, autoridade etc.) adequadas de um falante em relação ao outro, e quais gêneros devem ser utilizados (pressupondo que o outro saberá reconhecer esse gênero e reagir apropriadamente a ele.) Todo texto inclui essa dimensão partilhada, assim como uma certa divisão de responsabilidade na atividade interpretativa (MUSSALIM e BENTES, 2004, p. 282).

Uma certa “condição de produção” pode ser, desse modo, reconhecida nesse comprometimento com a interpretação do texto, porque o escritor compartilha por meio do texto ideias específicas informações para a compreensão do leitor ser mais eficaz. Por isso essa organização textual com base na nossa proposta, é orientada por essa teoria, enfatizando ainda os planos textuais,

No primeiro plano todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos:

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**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. Quando a produção é oral o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso, ser também chamado de co-produtor ou de interlocutor. Quando é escrita, o receptor geralmente não está situado nas coordenadas do espaço-tempo do produtor. [...] No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais:

- O **lugar social** [...] em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia [...]
- A posição social do emissor [...] **enunciador**: qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente [...]
- A posição social do receptor [...] **destinatário**: qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega [...]
- O **objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 93 – 94, grifos do autor).

Essa planificação, assimila que o sujeito deve transferir para a escrita o texto depois que ele tenha realizado a interação verbal com outra pessoa, colocando em prática os aspectos já acima supracitados. Sendo o primeiro deles o lugar de produção que, para nossa proposta de trabalho, se sugere que seja praticado em sala de aula. O momento de produção, delimitado pela duração do gênero debate de opinião, pois o texto se inicia nesse momento até o produto final escrito que seria o artigo de opinião pronto.

Quanto ao emissor e receptor, durante o primeiro gênero seria por meio de grupos de estudantes em constante interação em sala, assumindo assim um espaço de interlocução. Posteriormente, na escrita do artigo de opinião, os emissores seriam os alunos e os receptores os professores e colegas, principalmente com a prática de socialização de textos porque:

A idéia central é a de que se devam criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

Com a criação desse contexto, percebemos que a escola pode ser um lugar social em que o emissor e receptor podem realizar as produções de textos orais e escritas. Nesse caso, o objetivo de a interação ser ocasionar um efeito social,

histórico e crítico afim de, possibilitar realidades sociais em contextos reais na escola, exteriorizando os meios sociais e consequentemente vivências de cada aluno.

A partir disso, daremos início ao pensamento sobre o conteúdo temático ou referente em que o contexto histórico e cultural fica mais evidente, porque até então as representações do outro não têm influência sobre as suas próprias experiências acerca de seus conhecimentos de mundo. E, para que a mensagem seja transmitida por intermédio da língua em uma interação verbal é preciso considerar dois sujeitos; conscientes do assunto que irão discorrer durante a troca de informações. Para que assim, por meio da ação da linguagem se possa analisar e absorver as contribuições que podem ser adquiridas na exteriorização do pensamento.

Na próxima seção, abordaremos de acordo com Bronckart (2012) questões específicas sobre o modelo da didática ideal, além das primeiras considerações sobre a junção de teoria e prática e representação do trabalho com os gêneros do discurso oral e escrito na sala de aula.

2.4 CONCEPÇÕES ACERCA DO MODELO DA DIDÁTICA IDEAL E O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO

Com base nas contribuições adquiridas a partir do modelo da “didática ideal” dos estudos de Bronckart (2012), é possível compreender a planificação e organização da ação de linguagem consolidada pelo ISD em que consistem: o lugar de produção (local da confecção do texto/ação baseada na interação), momento de produção (tempo), emissor (quem está produzindo/falante/escritor), receptor (quem recebe a produção/ouvinte/leitor), lugar social (lugar em sociedade), posição social do emissor/enunciador (posição/papel em sociedade), posição social do receptor/destinatário (posição/papel em sociedade) e objetivo da interação (finalidade da produção).

Para o ensino e aprendizagem dos textos na sala de aula, há outras fases subsequentes além dessas; porém, de início, serão apresentadas as características das trocas sociais por meio da relevância do trabalho com os gêneros abordando a representação no quadro 1 abaixo:

Teoria	Prática: Proposta de Sequência Didática
1º Produção de enunciados (os gêneros)	Escolha do gênero debate de opinião e artigo de opinião
2º Delimitação de conteúdo temático (construção composicional)	Escolha de um mesmo tema para os dois gêneros, foi escolhido um tema que abordasse a perspectiva social e cultural individual de cada aluno, para que o conteúdo temático não fugisse à realidade deles.
3º Necessidades da temática, conjunto de participantes (intenção e vontade enunciativa)	A proposta de sequência didática aborda o texto oral e escrito, enfatizando a participação de emissores e receptores na sala de aula e com socialização dos resultados da turma/escola.

Quadro 1 – Representação do trabalho com o gênero oral e escrito

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004).

Conferimos com esses autores, que os gêneros têm papel imprescindível para definir as posteriores construções de planificação do texto, pois é a partir do gênero que o texto passa as suas informações e necessidades ao ato comunicativo, além disso, também reflexiona sobre as intenções na esfera de troca dada. Facilitando nesse sentido a relação entre as trocas verbais, reafirmando com isso:

O ISD considera que há espécies de textos, funcionando como unidades relativamente estáveis disponíveis no arquitexto, criadas historicamente pela prática social: atividades gerais e atividades de linguagem, circulando nos diversos ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural escolhem e atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores. É o trabalho de análise e de conceitualização dessas espécies de textos que dá origem à noção empregada pelo ISD de **gêneros textuais** (GUIMARÃES, MACHADO E COUTINHO, 2007, p. 148, grifos dos autores).

Em relação a isso, a comunidade linguística que é produtora da atividade de linguagem e enunciados e também dos gêneros, possui uma “hierarquia” do texto, sendo o plano geral e conteúdo temático que compõem o arquitexto. De acordo com Bronckart (2012) o plano geral depende a qual gênero o texto pertence, pois há diversos fatores que transformam a sua singularidade. Um exemplo disso é o tamanho do texto que pode ser de um par de enunciados a uma obra com muitas páginas, outras questões se referem às condições de produção como suporte, plano oral ou escrito, entre outras particularidades.

Em continuidade, Bronckart (2012) afirma que o conteúdo temático depende das informações extraídas da língua enfatizada como produto de conhecimento que pode variar de acordo com a experiência e memória de quem está organizando o

texto, antes de desencadear a ação de linguagem. Sendo essas algumas considerações a serem feitas que antecedem a organização dos gêneros discursivos em protótipos das sequências didáticas no modelo do ISD.

Na próxima seção, entra na discussão os gêneros discursivos já organizados em uma sequência didática, enfatizando o discurso e a mescla que ocorre em nossa proposta entre sequência explicativa e argumentativa.

2.4.1 A teorização e modelagem dos gêneros discursivos

O trabalho com os gêneros orais e escritos, bem como os estudos de Guimarães, Machado e Coutinho (2007, p. 182 – 183) identifica que “[...] surge a possibilidade de se construir uma pedagogia da escrita enraizada nas práticas dos escreventes [...] definindo-se então, a partir daí as condições de possibilidades didáticas [...]” Essas possibilidades poderiam ser vistas como a formulação das sequências didáticas.

[...] comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada “sequência didática”, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 43, grifos dos autores).

Ao módulo da sequência didática, serão articulados os tipos de discursos presentes na ação de linguagem, são eles, segundo Guimarães, Machado e Coutinho (2007, p. 156) “[...] atitudes enunciativas, então é possível elencar o tipo de atitude discursiva do narrar, do relatar, do argumentar, do expor, do descrever, do instruir, além do tipo de atitude discursiva do poetizar.”

Apoiando esse ponto de vista, no texto de Bronckart (2012) temos a abrangência dessas sequências proposta em um capítulo, em que o autor diz que quem criou essa organização e teorização dos textos foi Jean-Michel Adam em sua obra *Types de séquences textuelles élémentaires*, publicada em 1987, e em *Éléments de linguistique textuelle* de 1990 descartando nesse momento a sequência poética, porém Adam dá continuidade ao seu estudo estabelecendo tipos de sequência, são elas a narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e a dialogal.

Então com base nesse estudo sobre sequências, trazidas pelo autor Bronckart (2012) a respeito dos protótipos de Adam (1987, 1990), é possível realizar uma

esquematização e adequação da nossa proposta neste trabalho aos protótipos, sendo os gêneros debate de opinião e artigo de opinião referentes às sequências explicativa e argumentativa, propondo a mescla entre ambas. No que se refere a Bronckart (2012, p. 219) “Essas diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.) [...]” Compondo dessa maneira a organização de uma só sequência didática explicativa/argumentativa, mobilizando a atitude discursiva da argumentação e explicação.

Em conformidade com Guimarães, Machado e Coutinho (2007) esse discurso argumentativo e expositivo é quando um sujeito está em uma ação verbal por intermédio de um gênero, desejando com essa interação criar efeitos de sentido e refutação de uma tese dentro de um conteúdo temático controverso. Com isso, utilizando os operadores de argumentação, conduzindo a pessoa a uma conclusão que provém das opiniões. Embora seja preciso esclarecer que, existam afirmações de que não há um modelo único de protótipo e organização textual a ser seguida porque:

Os protótipos não procedem, pois, de uma “competência textual” biologicamente fundada, como sustentado por alguns cognitivistas; eles procedem da **experiência do intertexto**, em suas dimensões práticas e históricas e podem, portanto, como todas as propriedades desse intertexto, modificar-se permanentemente. [...]. As sequências e as outras formas de planificação constituem, como mencionados acima, o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macro-estruturas [...] (BRONCKART, p. 233 234, grifos do autor).

Ou seja, depende de quais são os indivíduos que estão emitindo e a quem está se destinando o texto para saber quais são as bases da experiência do intertexto de cada um e com isso organizar a forma das estruturas textuais. Ainda com Bronckart (2012), ao texto, é constituído coerentemente e articulado a uma ação, com a presença da coerência no funcionamento dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, sendo o primeiro de contribuição para os tempos verbais, lexemas, auxiliares e flexões, e o segundo de estabelecimento da coerência pelos julgamentos, opiniões, sentimentos e as fontes dessas avaliações.

Na próxima seção, discorreremos de maneira mais aprofundada sobre a mescla que utilizaremos entre os protótipos, enfatizando quais os raciocínios e qual a ordem do discurso está com ênfase em cada sequência, além de quadros que explicam as etapas das suas sucessões de fases.

2.4.2 A mescla entre os protótipos da sequência explicativa/argumentativa

O trabalho com os dois gêneros debate de opinião e artigo de opinião permite a abordagem de duas sequências didáticas e, conseqüentemente mesclando ambas, que de acordo com o autor Bronckart (2012) e Adam (1987, 1990) são adequadas aos gêneros escolhidos.

O caráter dialógico das **sequências explicativa e argumentativa** [...] consistem em isolar um elemento do tema tratado (um **objeto do discurso**) e em apresenta-lo de um modo que seja adaptado às características presumidas do destinatário (conhecimentos, atitudes, sentimentos, etc.) (BRONCKART, 2012, p. 234, grifos do autor)

O objeto do discurso é referente à produção de um segmento usando o discurso com argumentos persuasivos, para que então, como alega Bronckart (2012, p. 240, grifos do autor), “[...] a *sequencialização* de um segmento de texto registra a [...] operação de caráter dialógico (criar uma tensão, fazer ver, fazer agir, resolver um problema, convencer, regular a interação) [...].” Essas interações que precisam estar presentes por meio da atividade e ação, são reguladas pela ordem do expor.

Os discursos da ordem do EXPOR são majoritariamente organizados em forma de esquematizações, no quadro das quais as sequências se inserem, local e brevemente. Se, às vezes, alguns tipos são organizados em sequências argumentativa ou injuntiva, raros são os tipos completamente organizados em sequências explicativa e descritiva (BRONCKART, 2012, p. 242 grifos do autor).

Sendo raros os tipos de sequência inteiramente formadas pela explicativa, por isso na nossa sequência didática ocorre uma mescla que pela utilização de dois gêneros do discurso pode acontecer. Em vista disso, metade da organização das atividades devem ser concebidas pela sequência explicativa, comportando nessa continuidade, o debate de opinião, pois no gênero oral é bem mais utilizada a explicação para reforçar os argumentos escolhidos; enquanto que, a outra metade da construção parte para a sequência argumentativa, que considera o artigo de opinião como o gênero em questão.

Para uma melhor compreensão de como operam as duas sequências, Bronckart (2012) certifica que a sequência argumentativa atribui um aspecto, em que o tema exposto é contestável ao ver do emissor e do receptor; já a sequência explicativa, é quando um objeto do discurso é considerado incontestável ao emissor;

porém, corre o risco de ser problemático, ou de difícil compreensão para o receptor. Além disso, a argumentativa nessa proposta, utiliza a argumentação contestável de diferentes formas, enquanto que a explicação tem por função não deixar dúvidas no decorrer do ato de explicar um determinado conteúdo temático.

Com relação aos raciocínios e esquematizações dos protótipos que devemos usar em cada uma das sequências.

[...] o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema (os seres humanos são inteligentes). Sobre o pano de fundo dessa **tese anterior**, são então propostos **dados novos** (os seres humanos fazem guerra), que são objeto de um **processo de inferência** (as guerras são uma idiotice), que orienta para uma **conclusão** ou nova tese (os seres humanos são tão inteligentes) (BRONCKART, 2012, p. 226, grifos do autor).

O raciocínio argumentativo é o entendimento e composição de uma tese sobre um determinado tema, em que constantemente são apresentadas informações novas que são processos de inferências do mundo ao nosso redor e uma conclusão sobre esses dados, configurando uma nova tese. Abaixo quadro 2, o protótipo utilizado para a sucessão da esquematização dessa sequência.

Sequência Argumentativa: Sucessão de Fases			
1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
Premissas (ou dados)	Apresentação de Argumentos	Contra-argumentos	Conclusão
Proposta de constatação de partida.	Orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (topoi) regras gerais, exemplos, etc.	Operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc	Integra os efeitos dos argumentos e contra argumentos

Quadro 2 – Protótipo da sequência argumentativa e suas fases

Fonte: Bronckart (2012).

Essa sucessão de fases, ainda de acordo com Bronckart (2012), sugere que o raciocínio argumentativo está relacionado a um segmento de texto e esse utiliza da

economia de exposição da tese anterior e só se consolida pelo processo de inferências por meio dos diferentes tipos de suportes de um gênero e, também, pelas restrições explicitadas no quadro em quatro partes. A primeira fase, diz respeito aos dados que encontramos sobre o assunto do gênero escolhido, nesse caso o artigo de opinião.

Na segunda fase, são os exemplos sobre o assunto e a partir disso é formulada a terceira fase que é a nova tese, sendo uma opinião diferente da primeira estabelecida. Por fim a quarta fase, sugere uma conclusão que integra os argumentos da tese inicial e a sua refutação.

O segundo raciocínio usado na sequência didática, explana a utilização da explicação para construir suas atividades:

O raciocínio explicativo [...] é então realizado por uma agente autorizado e legítimo, que explicita as causas e/ou razões da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita [...] Quando de sua textualização, esse raciocínio explicativo apresenta-se, geralmente, na forma de uma sequência bastante simples (BRONCKART, 2012, p. 228-229, grifos do autor).

O raciocínio explicativo, é uma explicação com a finalidade de trabalhar o gênero debate de opinião, se tratando de tal afirmação sobre determinado tema que está sendo feita, com causas, razões, para confirmar a sua posição. Em sequência, quadro 3, o protótipo utilizado para a sua esquematização.

Sequência Explicativa: Sucessão de Fases			
1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
Constatação inicial	Problematização	Resolução	Conclusão-Avaliação
Introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação, etc.)	Explicita uma questão de ordem do porquê ou como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente.	Introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas.	Reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

Quadro 3 – Protótipo da sequência explicativa e suas fases

Fonte: Bronckart (2012).

Essa sucessão de fases, ainda segundo Bronckart (2012), propõe que o raciocínio explicativo, é um acontecimento natural, de ação humana, ou que coloca o sujeito em posição de explicação. A primeira fase é sobre a constatação inicial, que explica as causas ou razões de uma afirmação de primeiro momento, a segunda problematiza as informações que já foram explicitadas; com uma organização de ideias que podem vir a demonstrar uma contradição pois o enunciado pode vir a ser entendido de diversas maneiras.

A terceira fase, é sobre como essa sequência que se mostra contraditória, responde questões que podem surgir pelos problemas levantados; já a quarta fase e última revela a conclusão das afirmações abordadas de início, reformulando com uma avaliação baseada nas respostas às contradições. Portanto, esses dois protótipos se mostram importantes, porque apresentam uma sequência em fases organizadas que é possível o professor (a) seguir, possibilitando uma facilidade no processo de construção das atividades em sala.

Com relação à mescla entre essas sequências, podemos afirmar que os problemas relacionados a um conteúdo temático podem ser melhor argumentados. Isso porque primeiramente, o aluno irá possuir a opinião contestável no debate de opinião e depois reformular os argumentos e contra-argumentos explicitados, para então obter a formulação do artigo de opinião, complementando assim, os processos de oralidade e escrita que podem ajudar na construção do texto.

No capítulo seguinte, daremos início as considerações metodológicas desta pesquisa que propõe uma sequência didática aos professores do ensino médio, além das motivações pelas quais levaram a querer realizar este estudo.

3 METODOLOGIA

Esta parte da nossa pesquisa irá explicar, além de elucidar, as motivações pelas quais propomos um trabalho com construção de atividades baseadas em protótipos de Adam (1987, 1990) e modelo didático do autor Bronckart (2012), com as contribuições do ISD. Enfatizando dessa maneira, pressupostos metodológicos acerca da teoria e como ela pode auxiliar no cotidiano da sala de aula na disciplina de língua portuguesa, funcionando pelo viés prático das produções textuais com comunicação oral e escrita por meio dos gêneros que utilizam da argumentação explicação na composição de sua estrutura.

A seguir, serão exemplificadas questões mais metodológicas acerca das motivações dessa pesquisa que teve por base as experiências coletas no PIBID, para uma melhor compreensão dos dados coletados no projeto já finalizado no programa, proporcionando assim, uma prática reflexiva e por isso auxiliando na construção de uma sequência didática baseada nos protótipos de Adam, enfatizando a nossa pesquisa qualitativa com aportes teóricos interacionistas.

3.1 ATUAÇÃO NA ESCOLA PELO PROGRAMA PIBID: COLETA DE EXPERIÊNCIAS

Os nossos pressupostos metodológicos se preocupam em ressaltar a pesquisa qualitativa como associada às motivações responsáveis pela proposta da sequência didática com contribuições do ISD. Então, como já posto nos capítulos e seções iniciais, foram realizados os estudos de levantamento bibliográfico sobre metodologias de ensino com cunho interacionista.

Diante disso, afirmamos que a sequência didática exposta aqui, não foi desenvolvida dentro do programa PIBID, pois a proposta com os protótipos de Adam (1987, 1990) das sequências argumentativa e explicativa para este estudo foram extraídos do autor Bronckart (2012); e no projeto do PIBID foi trabalhado outro modelo de sequência com outro autor.

Porém, as atividades podem se assemelhar ao projeto desenvolvido pela pesquisadora no PIBID desde o ano de 2015 até o ano de 2017, pois os gêneros artigo de opinião e debate de opinião também eram trabalhados, mas nem por isso todas as atividades são as mesmas, pois algumas foram reformuladas e outras novas acrescentadas, atendendo à teoria do ISD.

Em suma, foram coletadas experiências enquanto bolsista, extraídas das salas de aula de turmas do 3º ano do ensino médio. O local que este projeto foi desenvolvido, foi uma escola estadual pública do Município de Pato Branco no estado do Paraná, inserida no centro da cidade e próxima a bairros de classe média e classe média alta. Além disso, esta é a única escola que fica entre pontos de ônibus de transporte coletivo da rede de ônibus da cidade e também pontos de ônibus concedidos pela prefeitura para buscar alunos de comunidades e bairros do interior. Nesse sentido, os alunos atendidos pela escola são de classes econômicas variadas.

Com relação às turmas, a aplicação foi realizada em quatro diferentes turmas do 3º ano. Além de possuir adaptações em alguns anos, para três turmas do 2º ano, no entanto, o foco sempre foi o último ano do Ensino Médio, pelo fato de serem atividades ligadas à preparação para ingresso no Ensino Superior. Os sujeitos participantes ao todo foram sete turmas do ensino médio com aproximadamente quarenta alunos em cada turma, sendo que as aulas foram concedidas pela professora regente de classe da disciplina de português no momento de aplicação. Houve ainda outro projeto de reforço, com a mesma perspectiva, porém em período contrário à aula dos alunos.

Essa turma tinha um número aproximado de dez alunos que estudavam pela manhã e realizavam o projeto pela tarde; esses foram alunos muito interessados que não tinham aulas de redação do projeto na sua turma e sempre procuravam os professores com muitas dúvidas e por isso abrimos uma turma especial. Em geral, os conteúdos trabalhados foram o gênero e tipologia textual, aprendizagem da estrutura da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto argumentativo, produção teste e reescrita de textos com análise linguística e textual, além de atividades de discussão sobre temas nacionais da atualidade, em que por vezes realizamos alguns debates.

Foi observado ainda, no momento da aplicação, que em algumas turmas do 3º ano ocorreu uma recepção muito positiva do projeto. Pois, a vontade de aprender cada vez mais sobre o gênero artigo de opinião, além das habilidades argumentativas, tinham importância, porque eles iriam usufruir disso em provas para serem aprovados em faculdades ou universidades. Entretanto, o trabalho com o debate de opinião ocorreu em poucas turmas, por conta do foco em aprender a estruturar o gênero escrito, daí a ideia de fazer este trabalho mesclando uma sequência em que um gênero colaborasse com o outro na composição das atividades.

Dessa maneira, no capítulo que se segue veremos o passo a passo da mescla entre a sequência argumentativa referente ao artigo de opinião e a sequência explicativa do debate de opinião, evidenciando a concepção interacionista com o trabalho da produção de textos na escrita e na oralidade, com exemplos de como essa proposta pode ser utilizada pelos professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio, em benefício da textualidade, mas também para a formação social e psíquica do aluno, além é claro do aperfeiçoamento da argumentação.

No próximo capítulo, daremos início às análises acerca da interação na sala de aula, trazendo com isso já a proposta de sequência didática com atividades e sugestões com exemplos do que poderia ser aplicado.

4 ANÁLISE DA INTERFACE: O MODELO DA DIDÁTICA IDEAL E CONSTRUÇÃO DE PROTÓTIPOS NA TEORIA DO ISD

Com o intuito de auxiliar professores de língua portuguesa, buscamos depreender pelo método do ISD as dificuldades enfrentadas pelos alunos quando precisam argumentar sobre uma determinada temática, para isso, se objetivou com esta proposta alcançar tais objetivos: compreender a estrutura dos gêneros debate de opinião e artigo de opinião. Propondo atividades que se adequem à formação do aluno e indivíduo enquanto ser social.

Esses são tópicos que devem ser acentuados na idealização da mescla entre sequência explicativa/argumentativa que nos propomos em delinear a seguir. Em síntese, desenvolvemos um mapa conceitual, figura 1, para a visualização das etapas da proposta de sequência didática, com enfoque na ação de linguagem que determina a interação entre os sujeitos e as suas fases subsequentes a partir da didática ideal proposta por Bronckart (2012).

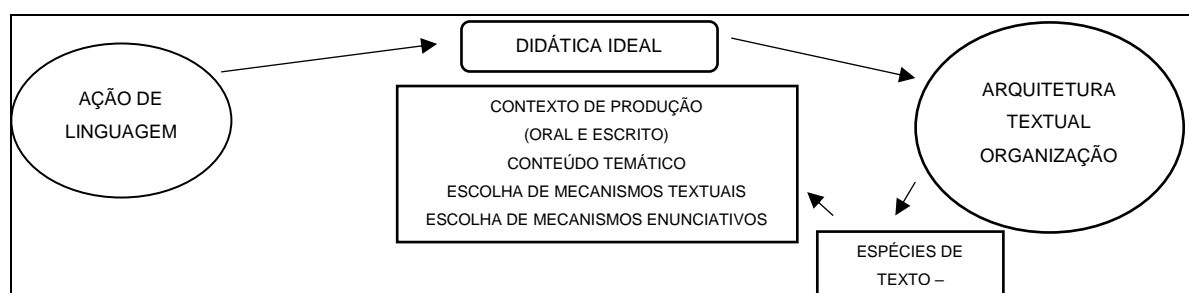


Figura 1 – Etapas do modelo em construção da didática ideal

Fonte: Bronckart (2012).

Essa organização possibilita entender qual o funcionamento entre interação e didática, contribuição do autor e a arquitetura textual já viabilizando as atividades na sala de aula. Em relação a isso, é possível pensar no trabalho com a oralidade em sala; principalmente nas aulas de produção de textos, como uma complementação da escrita, unindo as duas formas de texto. Com isso, os alunos podem aprender sobre a importância da reprodução dos discursos, modalização das vozes em cada esfera comunicativa, além de utilizar os mecanismos textuais e enunciativos adequados para isso.

Ademais, propomos o trabalho com a mescla entre as sequências de Bronckart (2012) aliadas aos gêneros textuais debate de opinião e artigo de opinião, para compor a prática de produções textuais argumentativas. Demonstrando com isso quais seriam os possíveis benefícios da dualidade de gêneros e sequência, elucidando com tabelas a teoria do ISD, sugerindo que esse desenvolvimento didático deve contribuir para com o aumento das habilidades argumentativas dos alunos do ensino médio e formação geral do aluno, enquanto estudante e sujeito social.

Na próxima seção, daremos início as atividades com exemplos em quadros, de início será abordado o contexto de produção e conteúdo temático estabelecido por escolha do professor (a) (aqui se faz apenas uma sugestão do que poderia ser feito).

4.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CONTEÚDO TEMÁTICO DO TEXTO

Em um primeiro momento, são enfatizadas as premissas da arquitetura textual a respeito das primeiras informações dadas por meio da “didática ideal” que está presente em todos os textos independente da escolha do gênero do discurso. Posteriormente, se esclarecem os contextos de produção dos dois gêneros debate de opinião e artigo de opinião, além do conteúdo temático que é o mesmo, são apontadas nos quadros explicações de como decorrem as atividades em sala referente às condições de produção.

Em seguida, o quadro 4, exemplifica a iniciação da proposta de sequência didática, com adaptações das nomenclaturas da teoria do (ISD); porém com a análise própria, já com sugestões de atividades em sala que o professor pode desenvolver com as premissas do que o professor (a) deve explicar previamente aos seus alunos:

Contexto de Produção (Premissas da “Didática Ideal”)	
Adaptações de Nomenclaturas	Análise/Atividades Propostas
1º <u>O lugar de produção</u>	1º Sala de aula, escola, momento atual de confecção.
2º <u>Momento de produção</u>	2º Nessa sequência funcionará em dois momentos, pois existem dois gêneros por conta da mescla. 1º Momento: Sala de aula com a interação com os colegas (debate) / 2º Momento: Sala de aula individualmente em folha (artigo de opinião). 3º Momento: Socialização dos resultados acerca dos dois gêneros.
3º <u>Emissor</u>	3º Alunos deverão produzir o texto em gênero oral e escrito.
4º <u>Receptor</u>	4º Colegas que interagirem na confecção do texto oral, a professora que receber a confecção dos textos escritos, os alunos de outras turmas que receberem os textos para socialização do gênero artigo de opinião.
5º <u>Lugar Social</u>	5º A escola como local de convívio, cotidiano escolar.
6º <u>Posição Social do Emissor/Enunciador</u>	6º Papel de aluno frente ao conteúdo exposto sobre gêneros.
7º <u>Posição Social do Receptor/Destinatário</u>	7º Recepção dos textos de todos (professora no papel de educadora, corretora dos textos), os alunos que interagem pelo debate (papel de aluno), os alunos de outras turmas que irão receber os textos do artigo de opinião em folha (papel de aluno, público-alvo de socialização).
8º <u>Objetivo da Interação</u>	8º Em razão dos gêneros: interagir por meio do debate, para compartilhar ideias sobre a temática proposta, exteriorizar ideias e interiorizar outras, para que depois esses argumentos auxiliem na construção argumentativa do artigo de opinião. Socialização dos resultados: interagir com pessoas fora da sala de aula também é importante, isso enriquece a aula de português e

	a formação do aluno, estabelece contato além da sala de aula, cria contextos reais de socialização, auxiliando no desenvolvimento acima de tudo humano do aluno.
--	--

Quadro 4 – Contexto de produção da proposta de sequência didática

Fonte: Bronckart (2012).



Desse modo, podemos afirmar que 1º o lugar de produção será sempre o local em que os alunos irão produzir os seus textos e/ou enunciar os mesmos; logo, nesse caso seria a escola, pois eles teriam o tempo da aula de português para fazerem essas produções em sala de aula; o 2º lugar, sobre o momento de produção, já que a nossa sequência é situada em uma mescla entre dois gêneros discursivos, ela funciona em dois momentos, que no caso seria a primeira do debate de opinião em sala de aula, interagindo com os colegas de turma e professora. Já o segundo momento, seria também na sala de aula, porém de maneira mais individualizada na confecção do artigo de opinião em folha. E o terceiro momento seria para a socialização de resultados dos dois gêneros em outras turmas.

O 3º e 4º lugar em relação ao emissor e receptor, a sugestão é de que os emissores sejam todos os alunos que podem produzir um texto oral (debate de opinião/produção de argumentos expostos na defesa de um ponto de vista) e um texto escrito (artigo de opinião/produção de introdução, desenvolvimento e conclusão com defesa de ponto de vista). E o receptor, na comunicação oral são todos os alunos que tiverem a oportunidade de trocar ideias e opiniões com seus colegas, na comunicação escrita seria a professor (a) que corrige os textos e, posteriormente, leitores de outras turmas, pois seria pensado em uma socialização dos resultados das produções.

Essa socialização conta como auto avaliação de todos os alunos da turma em turmas diferentes, para lerem voluntariamente para outros colegas e contarem o que aprenderam sobre a linguagem argumentativa e explicativa nos dois gêneros. Em 5º, 6º e 7º lugar há primeiramente a importância da valorização do social no momento de produção, com referência ao lugar, nesse caso a escola, posteriormente, seria com relação à posição do emissor/enunciador ou receptor/destinatário que são os colegas de turma e da escola. Por fim, há apontamentos sobre o que está por trás da interação, entendendo os contextos sócio-histórico-cultural que estão inseridos na escola.

E o último, 8º lugar, fala sobre o objetivo da interação, em que no primeiro momento de produção e segundo, nos preocupamos em exteriorizar e interiorizar ideias, ou seja, deixar que os alunos troquem ideias acerca do conteúdo temático e depois transponham ao seu texto as opiniões que foram memorizadas e individualizadas em seu cognitivo.

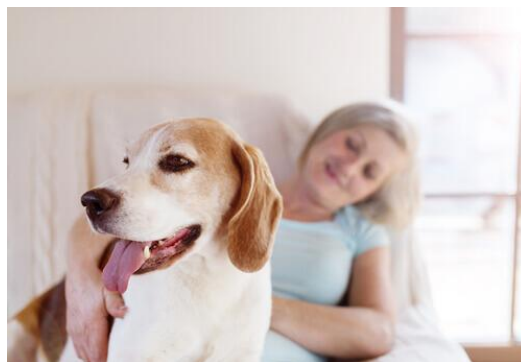
Na sequência, o quadro 5 indica propostas de atividades já inseridas com o conteúdo temático definido, a respeito dessa escolha é sugerido abordar o tema sobre “A composição da família brasileira contemporânea”. Nesse caso, esse seria apenas um exemplo de uma temática que discute as realidades individuais de cada aluno, pois se espera que ocorram variações das formações nas famílias dos alunos e isso pode ser explanado com detalhes e particularidades no debate e artigo de opinião. Dessa forma, será enfatizado o desenvolvimento social na formação do estudante pelo compartilhamento de opiniões próprias e de contextos reais na sala de aula.

Conteúdo Temático	
(Exemplo: A composição da família brasileira contemporânea)	
1º Atividade: Inserção da temática por imagens	<p>1º Exemplo de Família: Mãe solteira com filhos</p>  <p>2º Exemplo de Família: Dois pais e filhos (casal homoafetivo)</p> 

3º Exemplo de Família: Duas mães e filhos (casal homoafetivo)



4º Exemplo de Família: Mulher solteira na companhia de animais



5º Exemplo de Família: Avó e netos (parentes que não são pai ou mãe, que criam filhos de terceiros)



6º Exemplo de Família: Casal transgênero esperando um filho

	
<p>2º Atividade: Comparativa de famílias e palavras-chaves</p>	<p>Palavras-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laços afetivos; agrupamento humano; relações pessoais; apoio emocional; proteção familiar; herança sociocultural; comunidade de interação; <p>Comparação com a pergunta: Como é a sua família que mora com você? Relacione com as palavras-chaves.</p>
<p>3º Atividade: Leituras de artigos retirados de sites online</p>	<p>Artigo: “A nova cara da família brasileira”, disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/a-nova-cara-da-familia-brasileira-0jkbvd0x965zv14ldufuq1bny</p> <p>Artigo: “A decisão do STF, o princípio constitucional da igualdade e a vedação de discriminação”, disponível em: https://jus.com.br/artigos/20006/a-decisao-do-stf-o-principio-constitucional-da-igualdade-e-a-vedacao-de-discriminacao</p> <p>Leitura guiada coletivamente, para posterior início da produção oral e escrita dos alunos.</p>

Quadro 5 – Conteúdo temático da proposta de sequência didática

Fonte: Boreki (2010) e Nicolau Junior (2011). (Disponível Online/Imagens retiradas do Google).

Essa parte da nossa sequência, se propõe a trabalhar o conteúdo temático relacionado à composição familiar, por ser este um assunto que vem sendo muito debatido nos últimos tempos e possui uma ampla disposição do levantamento de questões sobre a cultura do aluno e a sua opinião enquanto sujeito pertencente a uma sociedade, bem como de uma família constituída socialmente. Subsequentemente, são sugeridas três formas de estabelecer uma inserção do conteúdo temático; a primeira delas, aborda imagens retiradas da internet de diferentes composições familiares em que os alunos deveriam descrever quais os laços afetivos descritos na imagem, dizendo se conhecem alguma família com tal formação.

A segunda atividade proposta é uma dinâmica com palavras e pergunta central, em que os alunos devem dar os seus depoimentos sobre as suas próprias famílias, falando sobre membros mais próximos que moram com eles, para relacionar com alguns conceitos sobre família de maneira geral. E a terceira, são sugestões de leituras online de artigos na íntegra, o primeiro falando sobre “a nova cara da família” na “Gazeta do Povo”, que mostram que os estereótipos de conceitos do que seria “tradicional” em uma família está sendo quebrado a cada dia que passa. Já a segunda leitura comenta “o afeto como alvo dessas novas formações familiares independente de herança sanguínea”, presente no site “Jus.com.br”.

São leituras, que o professor pode ler com os seus alunos, com leitura guiada na sala de aula, alternando entre leituras de parágrafos e troca de diálogo, para mediar o entendimento, porque embora sejam textos com um vocabulário simples, contemplam informações necessárias para que os alunos consigam compreender essas características da família contemporânea. Como afirmado, são alguns exemplos de como o docente poderá explicar o conteúdo temático de forma diferenciada com a participação da compreensão coletiva dos alunos para posteriormente dar início à formação dos gêneros debate e artigo de opinião.

Na próxima seção, são consideradas questões coletivas e individuais consequentes do trabalho com o gênero oral e escrito, além de exemplos com adequações de atividades baseadas nesses gêneros do discurso e atendendo aos protótipos da sequência argumentativa e explicativa.

4.2 ATIVIDADES PROPOSTAS: OS GÊNEROS DEBATE E ARTIGO DE OPINIÃO

Com o olhar do ISD, propomos para análise os processos de construção do passo a passo da estrutura do gênero oral e escrito que estão sendo abordados. Visando salientar, as atividades coletivas e individuais de cada texto, pertencente a cada sequência didática explicativa/argumentativa (protótipo), baseadas na nossa proposta de trabalho dentro da temática sobre as famílias do século XXI. Abaixo, o quadro 6, facilita a compreensão dessas etapas do debate e do artigo de opinião:

Exemplos de Adequações dos Gêneros ao Protótipo Adequado (Sequência explicativa/argumentativa)	
<p>1º Sequência Explicativa: Debate de Opinião</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constatação inicial: Introduz um fenômeno (objeto, situação, acontecimento, etc.); - Problematização: Porquê ou como associado a um enunciado de contradição aparente; - Resolução: Informações suplementares, capazes de responder às questões levantadas; - Conclusão-avaliação: Reformula e completa eventualmente a constatação inicial. 	<p>1º Sequência Argumentativa: Artigo de Opinião</p> <ul style="list-style-type: none"> - Premissas (dados): Proposta de partida; - Apresentação de argumentos: Orientação para conclusão provável; - Contra-argumentos: Apoio ou refutamento de opiniões; - Conclusão: Integração dos argumentos e contra-argumentos.

<p>2º Atividades baseadas no protótipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constatação inicial: As mudanças na composição das famílias brasileiras contemporâneas. - Problematização: Novas famílias em formação, com membros que podem ter apenas laços afetivos que não estejam relacionados ao sangue, ou reprodução biológica. - Resolução: Na ideia de família, o que mais importa a cada um dos membros é pertencer àquele lugar onde é possível integrar seus sentimentos, esperanças, valores e isso não se funda em lei, vínculo sanguíneo ou sexo. - Conclusão-avaliação: Nossa definição de família é de uma rede de cuidados e afeto não importando por quais membros ela é composta. 	<p>2º Atividades baseadas no protótipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Premissas: Em 15 anos, entre 1992 e 2007, o número de casais compostos por (homem e mulher) correspondentes a “família tradicional” caiu 11,2%. - Apresentação dos argumentos: A queda dessa composição familiar, é decorrente do aumento de novos arranjos familiares, com base em Relatório do Desenvolvimento Humano de 2010. - Contra-argumentos: As novas famílias integram a realidade brasileira de tal modo que a nova Lei de Adoção já valoriza o conceito de família estendida. A criação por avós maternos e paternos, tios e tias ou casais de homossexuais. - Conclusão: As novas composições familiares levam em consideração o afeto, com relação à adoção já existem vitórias quanto aos conceitos modernos de família. Então, podemos compreender que o afeto é paradigma norteador da legitimidade de decisões judiciais nessas novas concepções de formação.
<p>3º Composição da estrutura coletiva e Composição da estrutura individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acima há exemplos de conceitos que os alunos poderiam formular com base nas leituras e dinâmicas do conteúdo temático inserido, além disso, no primeiro protótipo os alunos organizariam o seu discurso oral para explicar os seus argumentos e compartilhariam essas ideias com os colegas, já no segundo protótipo os alunos organizariam essas ideias individualmente, também baseados nas informações da temática e ainda nas opiniões de troca com os colegas, mas consolidariam com informações melhor referenciadas em pesquisa, pois esse já seria o discurso com argumentos escritos destinados aos leitores que podem ser conhecidos ou desconhecidos. 	

Quadro 6 – Adequações dos gêneros aos protótipos

Fonte: Bronckart (2012), Boreki (2010) e Nicolau Junior (2011).

Ainda, para a construção da estrutura dessas atividades, para o debate de opinião o professor precisa explicar aos seus alunos essas partes do protótipo da

sequência explicativa, entretanto, pode ainda criar uma dimensão favorável a esse processo de formação. Por exemplo, dispor as carteiras em dois grupos diferentes grupo A e grupo B para que assumam o papel de grupos das “perguntas” e “respostas”, respondendo a questões baseadas no conteúdo temático e atendendo às considerações da sequência didática exposta.

Além disso, é preciso encorajar os alunos a trabalharem em grupos além de delimitar tempo com cronometragem para a fala, estimulando a organização do gênero com suas características e contextos reais de produção. E no artigo de opinião, que se considera o trabalho escrito do texto e individualizado, o professor deve adequar a produção textual a cada turma, entendendo que nem todos os alunos conseguem realizar a escrita do artigo de uma vez só, pois este é um processo complexo de assimilação das informações orais para uma reorganização em outra esfera comunicativa.

Por isso, na nossa proposta a sugestão é de que os alunos façam essa produção em partes separadas, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Seriam, portanto, três produções, de um mesmo conteúdo temático, em que, ao final das três, o professor corrigiria e o aluno poderia juntar todos os parágrafos. Um exemplo de como se constrói cada parágrafo, o professor (a) poderia trazer esse quadro 6 sendo 1º Introdução (Constatação Inicial/Premissas), 2º Desenvolvimento (Problematização e Resolução/Apresentação dos Argumentos e Contra-argumentos), 3º Conclusão (Conclusão-avaliação/Conclusão).

Então, essas algumas atividades de inserção da temática e gêneros que o educador pode adequar à suas aulas, porém lembrando sempre das diferenças entre cada contexto escolar e momento de aplicação. Na próxima seção, são enfatizadas questões de estruturação dos gêneros; em sequência são apresentados os mecanismos textuais com abordagem dos operadores argumentativos que são tão importantes na construção de um texto argumentativo.

4.2.1 Os mecanismos textuais para a formação do texto

Nesta seção, discorreremos sobre os operadores argumentativos, coesão verbal e nominal do texto, com base em Koch (1984, 2008) e Bronckart (2012). Primeiramente, abordamos os aspectos dos operadores, que são essenciais na construção do texto argumentativo. Para isso, são dados exemplos de algumas

situações com o mesmo conteúdo temático da nossa proposta. Com relação à coesão verbal e nominal não propomos questões muito aprofundadas, apenas apresentamos alguns exemplos. O quadro 7, exemplifica alguns operadores argumentativos que são importantes na construção da argumentação e também da coesão do texto:

Exemplos de Mecanismos Textuais (Operadores Argumentativos)	
1º Operador	<p>Exemplo: As novas famílias integram a realidade brasileira de tal modo que a Lei de Adoção já valoriza o conceito de família estendida. Ainda segundo Ariel de Castro Alves, membro do Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente afirma que “O mais importante é valorizar quem dá carinho”.</p> <p>“ainda” funciona como operador de adição, pois introduz mais uma informação à anteriormente veiculada, contribuindo para a conclusão de que nessa nova perspectiva de formação familiar na realidade brasileira, o mais importante a ser considerado não é a composição dos membros, mas sim, o carinho que é estabelecido no contato entre as pessoas desse mesmo grupo familiar.</p>
2º Operador	<p>Exemplo: Na ideia de família, o que mais importa é pertencer ao seu âmago – e até se idealizar naquele lugar de integração de sentimentos – permitindo que cada um sinta a realização de um projeto pessoal de felicidade.</p> <p>“até” funciona como operador para caracterizar o argumento mais forte em favor da tese que se pretende defender; no caso, que a situação a nova concepção de família se preocupa em demonstrar um pertencimento ao âmago, admitindo uma idealização dos sentimentos com base nessa integração e logo, resultando em uma realização pessoal de felicidade com isso.</p>
3º Operador	<p>Exemplo: O amor e o afeto independem de sexo, cor ou raça. É preciso que todos enfrentem o preconceito gritante contra as novas formações familiares. Ou no mínimo, que seja ofertado o apoio a essas famílias.</p> <p>“no mínimo” funciona como operador que introduz um argumento mais fraco se levarmos em consideração, por exemplo, que um enfrentamento das pessoas que destilam o preconceito, pode ser uma ação mais forte da valorização dessas famílias.</p>
4º Operador	<p>Exemplo: Sem desconsiderar os avanços já experimentados na área do Direito de Família a partir da Constituição Federal de 1988, mas já demonstrando sinais de reação a partir da metade do século XX, a travessia para o novo milênio traz consigo valores diferentes para a família, pois ela não é mais essencialmente</p>

	<p>um núcleo econômico e de reprodução. Portanto, passou a ser – muito mais que isto – o espaço para o desenvolvimento do companheirismo.</p> <p>“portanto” funciona como operador que conclui algo em relação ao que foi enunciado anteriormente, ou seja, sobre como a significação da família tem mudado desde a metade do século XX, com relação aos valores e essências que diziam respeito ao caráter econômico e de reprodução e agora importa muito mais os aspectos de relacionamento humano como o companheirismo.</p>
5º Operador	<p>Exemplo: A nova composição de família é importante porque possui uma interpretação humanista da palavra e das pessoas que estão juntas voluntariamente.</p> <p>“porque” funciona como operador que introduz uma explicação sobre algo anteriormente mencionado. Dessa forma, o segundo enunciado justifica o conteúdo do primeiro, ressaltando a importância dessa família.</p>
6º Operador	<p>Exemplo: A família parece vir se moldando e se constituindo fundamentada em parâmetros de amor, afetividade, empatia, afinidade. Embora, no passado, só houvessem famílias estipuladas por conservadores como “tradicionais”.</p> <p>“embora” funciona como operador de contra argumento e articula proposições que se opõem de alguma forma. Nesse caso, o locutor se vale de um argumento contrário de presente e passado sobre a família.</p>
7º Operador	<p>Exemplo: Apesar de algumas famílias homoafetivas sofrerem preconceito na atualidade, há muitas pessoas que já incentivavam há muitos anos essa união.</p> <p>“já” funciona como operador de ocorrência de um fato, marcando uma antecipação no tempo. Fica subentendido que no que diz respeito às famílias homoafetivas, mesmo que com o preconceito, muitas pessoas já respeitavam e apoiavam os casais.</p>
8º Operador	<p>Exemplo: As novas composições familiares ponderam somente o núcleo formador da pessoa e elemento fundante do próprio sujeito.</p> <p>“somente” funcionamento como operador de condição de escalas do que seriam as novidades sobre a família.</p>

Quadro 7 – Mecanismos textuais utilizados para a argumentação

Fonte: Koch (2008) e Abreu, Santos (2015)

Há ainda outros operadores argumentativos, aqui são listados com base na temática somente um exemplo de operador - exemplos esses propostos pela nossa proposta de trabalho -. Concordando com Koch (2008) há ainda outros exemplos de operadores, mas para o quadro acima foram escolhidos alguns para serem exemplificados. Porém na sala de aula, o professor tem liberdade para escolher outros ou mais operadores, se preferir, para dar os exemplos.

Além disso, é importante que o docente passe para os alunos cópias desses operadores e suas variedades, para que assim os alunos possam ser cobrados por essa utilização durante a correção da produção de texto escrito ou oral.

Em sequência, em consideração a coesão verbal e nominal no texto, afirma Bronckart (2012) a coesão verbal é responsável pela manutenção da coesão, na perspectiva da temporalidade e aspecto, o valor desse tempo verbal é decorrente do processo e produção, que são definidos em tipos de verbos, sendo eles: classes gerais de estados (ser, saber, etc.), atividade (escrever, andar, dançar, etc.) e verbos de realização (fumar, correr, etc.), além de verbos de acabamento (cair, saltar, chegar, etc.). E com relação à coesão nominal, esta tem por função introduzir uma retomada ou substituição no desenvolvimento do texto.

A autora Koch (2008) enumera as expressões ou grupos nominais, porém, para os gêneros escolhidos, gostaríamos de enfatizar o exemplo das formas anafóricas que rotula o texto de tal maneira a orientar o interlocutor a determinadas conclusões. De acordo com Koch, Marcuschi (1998 *apud* Lunardi e Freitas, 2012) a organização do texto, e a interpretação do leitor por meio da anáfora diante de opiniões, recebe uma progressão textual. Desse modo, as anáforas criam novos referentes no texto responsáveis pela coesão e pela manifestação de opinião do locutor.

A respeito da coesão verbal e nominal, se espera que as atividades sejam desenvolvidas levando o conhecimento dos exemplos aqui mencionados para a sala de aula e alunos, para que possam se utilizar destes mecanismos no seu texto. Com relação a exemplos com o conteúdo temático, não foram feitos porque são muitos os elementos de coesão, ficando a critério de cada professor quais deverá cobrar em suas aulas e textos dos alunos.

Na próxima seção, temos um pouco mais sobre a sequência dessa seção e estruturação do gênero. Porém dessa vez se trata dos mecanismos enunciativos e a

modalização das vozes no texto, que envolvem a articulação do conteúdo na organização textual.

4.2.2 Os mecanismos de enunciação e a modalização da voz

Anteriormente, inferimos conhecimento sobre mecanismos textuais, nesse momento, discorreremos sobre os aspectos dos mecanismos enunciativos, visando dessa maneira interpretar o texto através das vozes e modalizações de conteúdo. Para uma melhor compreensão das diferenças entre os mecanismos, Bronckart (2012) afirma que os mecanismos de textualização são responsáveis pela coerência do texto e pela articulação, coesão nominal por meio de elementos que referiam o texto além da coesão verbal por meio de sintagmas verbais.

E os mecanismos enunciativos são responsáveis pela coerência do texto, ou seja, esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, sobre aspectos do conteúdo temático do texto, isso é realizado através das vozes (discursos de outras pessoas dentro do texto e modalizações (avaliação feita sobre alguns aspectos do conteúdo temático). Na sequência, o quadro 8, especifica as funções das modalizações.

Exemplos de Modalizações e Mecanismos de Enunciação (Articulação de conteúdo)	
Características das modalizações: representadas por tempos do verbo no futuro do pretérito; Auxiliares de modalizações: poder, querer, ser necessário, ser preciso, talvez entre outros; Subconjunto de advérbios: certamente, sem dúvida, talvez entre outros; Frases impessoais: é evidente que..., é possível que... entre outros.	
1º Modalizações lógicas:	As modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc.
2º Modalizações deônticas:	As modalizações deônticas avaliam alguns elementos do conteúdo temático, à luz dos valores sociais, apresentando-os como (socialmente, permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.).
3º Modalizações pragmáticas e modalidades apreciativas:	As modalizações pragmáticas introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação.

Relação comparativa com o conteúdo temático:

1º Fatos: Exemplo: a constituição da família contemporânea brasileira, a aceitação e reprovação da decaída da construção conservadora da “família tradicional”.

2º Valor social: As famílias formadas pelos laços afetivos, para além de questões biológicas, a construção de um valor sentimental por pessoas de um mesmo grupo social e apoio necessário a essas novas famílias do século XXI.

3º Julgamento com intenção/razão/capacidade de ação: A valorização nuclear da família com base no afeto como construção dos valores familiares.

Quadro 8 – Modalizações e mecanismos enunciativos são as vozes do texto
Fonte: Bronckart (2012).

Acerca das modalizações, a parte final da tabela identifica quais seriam os alvos das vozes enunciativas trabalhadas em sala, em 1ª instância são as leituras do conteúdo temático, enfatizando a provável formação de novas famílias, além dos fatos certos de parcela da população que aceita e outra parte que reprova e dissemina o preconceito.

Na 2ª modalização com valor social, concebemos que a temática também é apresentada com caráter social de como essas famílias são formadas, a força dos laços afetivos, além do desejo e necessidade de que essas sejam famílias aceitas e vistas como qualquer outra na contemporaneidade. A 3ª é referente ao julgamento da temática que pode estimular a ação da linguagem com a intenção da produção de textos que valorizam essa nova formação familiar, atribuindo com isso outros conceitos a respeito dos valores familiares.

Organizando dessa maneira o texto, estabelecemos a partir daqui o fim da primeira produção textual dos alunos em que os professores podem posteriormente corrigir e avaliar se todas as fases da sequência baseada no ISD foram adquiridas nas produções, sendo elas a adequação do gênero e aos protótipos aqui delimitados, da sequência explicativa/argumentativa.

Além desse seguimento das atividades sugeridas com base no conteúdo temático que, é possível ser alterado de acordo com as necessidades de cada professor (a). Porém, na nossa proposta, a partir desse momento, se estabelecem algumas respostas sobre as abordagens de sala de aula, avaliações dessas

produções e também da prática profissional docente, aspectos esses tratados na próxima seção.

Então a última seção, aborda quais os possíveis benefícios do trabalho com o gênero oral e escrito na sala de aula, enfatizando o processo de colaboração do primeiro para com o segundo gênero, além de trazer quais seriam os métodos de avaliação dos alunos com essa prática.

4.3 A passagem da construção oral para a escrita e os benefícios dessa dualidade na prática

Ao longo da proposta de sequência didática, é possível então perceber os papéis pensados para professor e alunos em sala de aula o professor precisa encaminhar o conteúdo temático, delimitar um gênero discursivo e estabelecer uma sequência, para que assim o aluno produza o seu texto. Em contrapartida, o aluno deve: atender às atividades propostas, usando de todos os mecanismos, modalidades e adequações ao conteúdo que forem enfatizados durante as aulas.

Sabendo disso, as produções escritas e orais são avaliadas pelo docente, que procura avaliar se o aluno soube utilizar da linguagem adequada nas duas situações, além da avaliação interpretativa do estudante frente às representações de contextos reais socioculturais por meio do conteúdo temático. Portanto, o encaminhamento da análise linguística e textual do professor, se consiste nesta perspectiva.

Então, por mais que o educador compartilhe com seus alunos a correção, fazendo observações, comentários, acerca de questões mais pontuais sobre a textualização e formação da estrutura do gênero, após a correção, o professor (a) pode fazer uma última avaliação, atividade também proposta pela nossa sequência didática.

Essa última parte da atividade, se preocupa com o nível sociológico das aulas de língua portuguesa, por isso em uma prática, os alunos podem socializar os seus textos em outras turmas. Essa prática pode funcionar de acordo com as possibilidades de cada professor e escola, podendo ser uma visita “interdisciplinar”, na aula de português. Nesse caso, os alunos que realizaram a atividade podem ir até outra turma, em outra disciplina, apresentar os resultados dos textos, ou ainda, se não houver a possibilidade de apresentar dentro da sala, os alunos podem confeccionar

divulgações, murais, nos corredores em intervalos, solicitando apenas a disponibilidade de espaço à direção e coordenação pedagógica da escola.

Os benefícios dessa prática são incontáveis, pois além de interagirem dentro da sala de aula, os alunos estão com essa prática em constante interação verbal fora da sala, enfatizando nesse momento as vivências escolares e práticas de contextos reais. Por isso, o texto formulado pelo gênero debate oral como pretexto para a construção do artigo de opinião auxilia tanto na construção de argumentos pela troca de ideias do conteúdo temático, como para a construção da textualização pelas atividades dialogadas e ainda complementações à formação do aluno como sujeito social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi propor uma sequência didática inserindo às atividades relacionadas ao texto nas aulas de língua portuguesa. Com isso foram seguidas as contribuições do ISD para compor a sequência. Além disso, foram estudadas áreas como a Linguística Textual, Ciências Cognitivas e Psicologia Social para entendimento da teoria dos processos textuais que envolvem o campo material, social e mental do aluno.

Então com base na experiência do PIBID na escola, com as turmas do 3º ano do ensino médio, foi possível desenvolver uma proposta para o trabalho com o texto, mais precisamente o gênero artigo de opinião, na sala de aula, assim como um maior contato com o gênero oral; compreendendo que o contato com a oralidade poderia auxiliar posteriormente na construção de um texto escrito.

Por isso, para realizar as atividades e compor a sequência foram abordados os gêneros do discurso debate de opinião e artigo de opinião, para conceber a escolha de atividades que se adequassem à formação-aluno e formação-indivíduo na escola. Sugerindo que com essa sequência os alunos não aprenderiam só a formar o texto, o aprendizado viria também da sociabilidade inserida na interação verbal, ou seja, formação social.

Com relação ao estudo de teorias feito, a respeito da dualidade da prática, somando os dois gêneros do discurso e a mescla de tipos textuais no protótipo, entendemos que a interação na sala de aula pode trazer muitos benefícios, envolvendo vários campos, como já afirmado, com a formação do aluno que se desenvolve enquanto estudante e também como sujeito social. Isso porque, trabalham as trocas dos discursos e conseqüentemente das realidades na escola e isso auxilia na construção das suas ideias, podendo assim, vir a enxergar de uma outra maneira os contextos sociais aos quais se encontram inseridos.

Para finalizar este trabalho de conclusão de curso, se espera que esta seja uma proposta que possa vir a ser aplicada em aulas de língua portuguesa, trazendo dados sobre como essas ideias sobre o trabalho com a sequência didática e a prática textual com gêneros escritos e orais se concretizam na prática provando os benefícios da interação na sala de aula por meio dos gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sabrina P. de; SANTOS, Cassiane dos. **Considerações sobre o uso de operadores argumentativos em artigos de opinião**. Curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa – Instituto de Letras, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2015.

ADAM, Jean-Michel. *Types de séquences textuelles élémentaires*. Pratiques, Metz, 1987.

_____. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas. In:_____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOREKI, Vinicius. **A nova cara da família brasileira**, 2010. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/a-nova-cara-da-familia-brasileira0jkbvd0x965zv14ldufuq1bny>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In:_____. **Gêneros textuais e ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Anna M. M. de; MACHADO, Anna R.; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007. JUNIOR NICOLAU, Mauro. A decisão do STF, o princípio constitucional da igualdade e a vedação de discriminação. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/20006/a-decisao-do-stf-o-principio-constitucional-da-igualdade-e-a-vedacao-de-discriminacao>

KOCH, Ingedore V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Argumentação e Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e temas**. 1 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH. Introdução à Linguística Textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004. KOCH, Ingedore V; MARCUSCHI, Luiz A. In: LUNARDI, Giovana Reis; FREITAS, Ernani Cesar de. **O encapsulamento anafórico como recurso argumentativo em reportagem jornalística e artigo de opinião**. Revista Visão Global, Edição Especial, Joaçaba, Santa Catarina: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2012, p. 49 – 72.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. PONTOS DE VISTA: Caderno do professor: orientação para produção de textos – São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada). 5ª ed. 2016. In: BURATO, Thais Aparecida. **ARTIGO DE OPINIÃO: ASPECTOS RECORRENTES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Letras- Português/ Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016. REVER

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTgxNzYyMzEwODQ0OTg3ODA4NTABMTc1NDUxMzk0NzkyNjQ1NTg0MDABTHZKNVp2VEIDZVFKATAuMQEBdjl&authuser=0>

RODRIGUES, Maria A. N. O agir humano em textos no quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo. In: RODRIGUES, Maria A. N. **As (Re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. João Pessoa, Paraíba: Tese de Doutorado em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal da Paraíba, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009

VYGOTSKY, Lev. S. Pensamento e Linguagem. In: **Pensamento e linguagem**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.