

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Debate regrado e dissertação escolar: o aprofundamento dos temas  
para a produção de textos argumentativos no 9º ano do Ensino  
Fundamental**

**Jéssica Gomes da Silva**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
(PROFLETRAS)**

**DEBATE REGRADO E DISSERTAÇÃO ESCOLAR: O  
APROFUNDAMENTO DOS TEMAS PARA A PRODUÇÃO DE  
TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**JÉSSICA GOMES DA SILVA**

*Sob orientação da Profª Drª*

**Fabiane de Mello Vianna Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica – RJ

2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586d Silva, Jéssica Gomes da, 1992-  
DEBATE REGRADO E DISSERTAÇÃO ESCOLAR: O  
APROFUNDAMENTO DOS TEMAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL /  
Jéssica Gomes da Silva. - Angra dos Reis, 2024.  
184 f. : il.

Orientadora: Fabiane de Mello Vianna da Rocha T  
Rodrigues do Nascimento. Dissertação(Mestrado). --  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
Mestrado Profissional em Letras/PROFLET, 2024.

1. Oralidade. 2. Letramento. 3. Textos  
Argumentativos. 4. Debate Regrado. 5. Dissertação  
Escolar. I. Nascimento, Fabiane de Mello Vianna da  
Rocha T Rodrigues do, 1987-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado  
Profissional em Letras/PROFLET III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**JÉSSICA GOMES DA SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/07/2024.

**BANCA EXAMINADORA**



Documento assinado digitalmente

**FABIANE DE MELLO VIANNA DA ROCHA T RODR**

Data: 21/10/2024 09:43:58-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fabiane de M. V. R. T. R. do Nascimento (UFRRJ)**  
**Orientador**



Documento assinado digitalmente

**OLÍVIA DE MELO FONSECA**

Data: 21/10/2024 10:35:51-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. Olívia de Melo Fonseca (IFF)**  
**Avaliador externo**



Documento assinado digitalmente

**GERSON RODRIGUES DA SILVA**

Data: 21/10/2024 10:18:21-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)**  
**Avaliador externo**

## AGRADECIMENTOS

Esse percurso foi muito mais do que um mestrado: foi uma experiência de vida, impossível de mensurar em palavras. Agradeço, primeiramente, a Deus, por não ter permitido que eu parasse, naqueles dias de chuva. Desisti, inclusive, por um tempo, mas respirei e decidi ir atrás, com todas as minhas forças, de todos os sonhos que um dia, por descuido e distração, engavetei.

Aos meus pais, digo que demorei a entender, mas, entendi e agradeço a vocês por tudo! Sei que não foi fácil. Mesmo assim, vocês se levantavam todos os dias e iam à luta, ou melhor, ainda vão, porque desistir não é, nunca foi e nunca será uma opção. Essa “cabecinha teimosa” é fruto do seu amor e, por causa desse amor, dessa força e dessa garra, hoje, estou aqui. Quando finalmente entendi isso, a vida voltou a ter sentido e consegui me libertar de todas as amarras que me impediam de prosseguir, de perdoar e de me redimir.

A lista é infinita, porque me sinto completamente grata neste momento. Embora não haja um espaço infinito aqui, preciso eternizar minha gratidão a mais algumas pessoas. Eu jamais poderia deixar de expressar meu carinho à Jamily Trindade, por me fazer enxergar muitas coisas. Entre elas, agradeço especialmente, por me dar a mão, me ajudando a me reencontrar e me livrando de todo peso e dor que eu sentia e me paralisava.

A minha orientadora, que é dessas pessoas que passam pela nossa vida e nunca mais saem. Ela foi calmaria, enquanto eu fui tempestade, e eu comecei a admirá-la desde o primeiro momento em que a vi. Mais do que uma profissional incrível, é uma pessoa extraordinária que nunca precisou brigar ou alterar a voz para conseguir mandar seu recado. Sempre me acolheu e me ajudou. Fez muito mais do que era sua obrigação e me ensinou muito mais do que a escrever a dissertação: me ensinou a lidar com pessoas, a acolhê-las e a ajudá-las.

“Não permita, Deus, que eu morra sem que eu volte pra Rural”: era o que eu falava na graduação e cá estou outra vez. Essa Universidade tem dessas coisas. É uma mãe e como boa mãe me deu presentes que dinheiro nenhum pode comprar. Roberta Guimarães e Syleide Nascimento: amigas, guerreiras e doidas. Donas de uma conexão que também dá gosto de ver. Obrigada, por todas as risadas, conselhos e trocas. Choramos, sofremos, mas aqui chegamos. E, como dizem os bons ruralinos: “da Rural

pra vida!”. Thaísa Menezes entra aqui também. Por mais de uma década, desde a graduação, sempre seguimos juntas e seu incentivo foi valioso para essa conquista. Obrigada!

Aos meus companheiros da turma 8, muito obrigada pela rede de apoio que construímos. Agradeço, imensamente, à Olívia Fonseca e ao Gerson Rodrigues, por terem aceitado o convite para compor minha banca de qualificação e de defesa. Cada conselho, cada sugestão foi essencial para dar vida a este trabalho. Por isso, também dedico aqui um lugar especial a vocês e a todos os professores (não só os do ProfLetras) que passaram pela minha vida, agradeço por terem escolhido essa profissão. Este trabalho carrega um pedacinho de cada um deles. Eu me tornei professora, devido às experiências que tive ao encontrá-los em meu caminho e, todos os dias, em sala de aula, revivo cada um daqueles momentos, nitidamente. Por isso, aos mestres, com muito carinho, o meu muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, a quem agradeço imensamente pela oportunidade e pelo incentivo.

Encerro dizendo que, agora, mais do que nunca, entendo a angústia daquele menino que nunca conheceu o tal do Ter-te-ão (Ramos, 1995, p. 99). Mas, a Língua Portuguesa é muito mais do que isso e Graciliano Ramos sempre soube.

## RESUMO

SILVA, Jéssica Gomes da. **Debate regrado e dissertação escolar: o aprofundamento dos temas para a produção de textos argumentativos no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2024. 184 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Não tem sido uma tarefa fácil despertar o engajamento dos alunos da Educação Básica com as questões sociais e políticas do cotidiano, nem incentivá-los a realizar produções textuais, principalmente quando chegam aos anos finais do Ensino Fundamental. Consequentemente, muitos concluem esse nível de ensino com dificuldades de produção e de interpretação de gêneros em que predominam sequências argumentativas. Aliado a isso, agravam-se as lacunas na expressão e concepção da realidade, uma vez que nem sempre dominam os meios de agir sobre ela (Bakhtin, 1953[1979] *apud* Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Na tentativa de atenuar essas problemáticas, esta dissertação divulga uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e um material pedagógico, destinados a orientar aulas de produção textual e a viabilizar as ferramentas necessárias para levar os estudantes a argumentarem sobre questões de cunho social a sua volta, tornando-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. O produto pedagógico inclui rodas de conversa, notícias, poemas e textos normativos, com o fito de ampliar o seu repertório sociocultural a respeito de determinados temas. Priorizam-se, contudo, os gêneros debate regrado e dissertação escolar, que transitam pelo contínuo oralidade-escrita (Marcuschi, 2008). Dessa maneira, almeja-se ampliar a competência linguística dos educandos, assim como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), mostrando um caminho para facilitar o desenvolvimento de textos escritos argumentativos: aprofundando-se nas temáticas e debatendo-as previamente.

**Palavras-chave:** Oralidade. Letramento. Textos Argumentativos. Debate Regrado. Dissertação Escolar.

## ABSTRACT

SILVA, Jéssica Gomes da. **Ruled debate and school dissertation: deepening the themes for the production of argumentative texts in the 9th year of Elementary School.** 2024. 184 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network) Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

It has not been an easy task to awaken Basic Education students' engagement with everyday social and political issues, nor to encourage them to carry out textual productions, especially when they reach the final years of Elementary School. Consequently, many students complete this level of education with many difficulties in producing and interpreting genres in which argumentative sequences predominate. Allied to this, the gaps in expression and conception of reality worsen, since the means to act on it do not always dominate (Bakhtin, 1953[1979] apud Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). In an attempt to mitigate this problem, this dissertation discloses a didactic sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) and pedagogical material, designed to guide textual production classes and to make possible the necessary tools to take the student to argue about social issues around them, becoming the protagonist of the teaching-learning process. The pedagogical product includes conversation circles, news, poems and normative texts, with the aim of expanding the sociocultural repertoire of students on certain topics. Priority is given, however, to the genres ruled debate and school dissertation, which transit through the orality-writing continuum (Marcuschi, 2008). In this way, the aim is to expand the student's linguistic competence, as recommended by the BNCC (Brasil, 2017), showing a way to facilitate the development of argumentative written texts: delving deeper into the themes and debating them in advance.

**Keywords:** Orality. Literacy. Argumentative Texts. Ruled Debate. School Dissertation.



## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Quadros

Quadro 1 – Eixos básicos do ensino de Língua Portuguesa conforme os PCN .....	24
Quadro 2 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental .....	27
Quadro 3 – Características principais das sequências textuais.....	36
Quadro 4 – Operadores argumentativos .....	41
Quadro 5 – Outros elementos relevantes para a argumentação .....	42

### Lista de Figuras

Figura 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	20
Figura 2 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro.....	52
Figura 3 – Esquema da Sequência Didática .....	55
Figura 4 – Esquema da Sequência Didática proposta.....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**DNC** – Documento Norteador Curricular

**LT** – Linguística Textual

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MPRJ** – Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro

**ODA(s)** – Objeto(s) Digital(is) de Aprendizagem

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PME** – Plano Municipal de Educação

**SD** – Sequência Didática

**TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DOCUMENTOS NORTEADORES.....	18
2.1. Fala, escrita, oralidade, multimodalidade e (multi)letramentos .....	18
2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	23
2.3. Plano Municipal de Educação (PME) e Documento Norteador Curricular (DNC): breves comentários .....	29
3 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL (LT) .....	32
3.1. O conceito de “texto” na Linguística Textual (LT): a outra ponta do <i>iceberg</i> .....	32
3.2. A natureza argumentativa da linguagem .....	40
3.2.1. Debate regrado.....	43
3.2.2. Dissertação escolar .....	47
4 METODOLOGIA.....	51
4.1 Tipo de pesquisa .....	51
4.2. Local e público-alvo .....	52
4.3. Sequência didática (SD): breves comentários sobre o método .....	54
4.4. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) .....	57
5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD).....	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
REFERÊNCIAS .....	67
APÊNDICE I.....	71
APÊNDICE II.....	128

## 1 INTRODUÇÃO

Abordar questões de cunho social e político presentes no dia a dia dos alunos da Educação Básica tem se tornado cada vez mais relevante, nas escolas do Brasil. Embora essa tarefa não seja fácil, interfere na aprendizagem da leitura, da interpretação e da produção de textos, competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos e para o processo de ensino-aprendizagem como um todo (Pacheco; Ataíde, 2013; Rocha; Santos, 2017; Almeida, 2018; Silva, 2024, entre outros que constam das referências desta dissertação).

Entre outros entraves enfrentados nesse contexto, destacam-se aqueles relativos aos dois anos de suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia de Covid-19. De modo abrupto, foram interrompidos os projetos destinados a melhorar o ensino ofertado. Naquele momento, várias escolas brasileiras adotaram sistemas de apostilas e outros suportes, como grupos de *WhatsApp*, criados pelos gestores para facilitar o compartilhamento de materiais explicativos, selecionados ou elaborados pelos docentes. Assim, os discentes passaram um tempo considerável tendo contato precário com os espaços institucionais de educação e sendo impedidos de conviver com seus pares. Por conseguinte, a defasagem com relação ao desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita aumentou, o que pode refletir negativamente na atuação desses indivíduos dentro da sociedade, se não forem adotadas estratégias pedagógicas apropriadas.

Embora dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) evidenciem uma melhora na proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes, o Município de Mangaratiba/RJ, para o qual esta proposta originalmente se destina (cf. seção 4.2), permanece abaixo da meta<sup>1</sup>. Em 2021, apresentou o resultado de 4,9: 0,7 pontos abaixo do esperado, que era de 5,6, conforme a Lei nº 963, de 22 de junho de 2015<sup>2</sup>, acerca da aprovação de adequações no Plano Municipal de Educação (PME).

---

<sup>1</sup> Os índices apresentados nesta dissertação foram retirados do portal de dados educacionais QEdu, criado em 2012. Ele disponibiliza à população informações a respeito da Educação Básica, a níveis nacional, estadual, municipal e por unidade escolar. Desde 2019, nos anos ímpares, as escolas públicas brasileiras são submetidas a avaliações externas que medem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujos resultados são divulgados, nos anos pares, no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O material envolve um conjunto de informações detalhadas e simplificadas e obedece à legislação de controle de dados.

<sup>2</sup> O texto da Lei nº 963/2015 está disponível, na íntegra, em [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/192570/Lei\\_n\\_963\\_2015\\_Aprovacao\\_da\\_adequacao\\_do\\_PM\\_E.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/192570/Lei_n_963_2015_Aprovacao_da_adequacao_do_PM_E.pdf).

Desde sua publicação (2015), essa iniciativa já apontava a questão da evasão escolar como um grave problema a ser sanado através de

políticas públicas que resgatem a qualidade e a credibilidade social da educação. Isso inclui a necessidade de investimentos nas áreas didático-pedagógicas, culturais e desportivas, de eliminação da evasão, da repetência e da distorção idade/ano, fazendo com que a escola se torne um espaço [...], onde seus sujeitos se incluem de forma plena, e estimule a ação criativa, crítica e facilitadora da aprendizagem (Mangaratiba, 2015, p. 34).

Em meio a essa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) entrou em vigor no ano de 2019. O documento inclui mudanças relevantes, dado o avanço das novas tecnologias, mas difíceis de serem colocadas em prática, sem investimentos em formação continuada e em suporte pedagógico. Entre as principais alterações determinadas pela BNCC, destaca-se a inserção do eixo oralidade na área de Linguagens, visando a

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela fala, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68).

Esse eixo compreende eventos discursivos diversos. Mais especificamente, abrange

as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, **debate**, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras (Brasil, 2017, p. 78-79, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, é constante a queixa dos professores com relação às dificuldades dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto à leitura, à interpretação e à produção de textos dos mais variados gêneros, sobretudo daqueles de natureza argumentativa. Questiona-se, portanto: como realizar um trabalho integrado entre oralidade e letramento, em meio aos muitos problemas que comprometem o processo de ensino-aprendizagem?

Em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi (2008) aprofunda a concepção de língua, distanciando-se das perspectivas geralmente adotadas nos manuais didáticos mais tradicionais. Para o autor, as línguas são heterogêneas e sofrem influências das diversas condições de produção discursiva. Incluem, também, as manifestações de sentido dos textos elaborados, sendo interativas.

Correspondem, assim, a atividades sociais, históricas e cognitivas, dependentes de fatores externos e internos. Destarte, é essencial que os temas abordados em sala de aula levem em consideração um projeto de desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo acerca das questões que permeiam a sua realidade, a fim de que os estudantes se engajem mais nas aulas e a aprendizagem aconteça de modo significativo. Tratar de temas marginalizados ou mesmo descartados socialmente contribui para a construção de um mundo mais equitativo e fazer isso, promovendo o diálogo como cerne da resolução de conflitos, pode auxiliar no combate às múltiplas formas de violência ainda tão presentes na sociedade brasileira e, conseqüentemente, dentro das escolas.

Em consonância com essa perspectiva, Oliveira (2023, p. 77) salienta a necessidade de o professor estar “aberto e disposto a encarar temáticas muitas vezes consideradas tabus para uma parte da sociedade, obviamente, devendo observar a adequação dos temas ao ano de escolaridade”. Abordar assuntos “como racismo, desigualdade social, religião, política, direitos humanos, sexualidade e gênero, entre outros”, considerados “transversais” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), é importante, pois “expressam valores básicos de uma sociedade democrática, [...] que, no contexto atual, passa por uma razoável crise” (Oliveira, 2023, p. 78).

É nesse cenário que o trabalho com o gênero debate regrado e com a dissertação escolar apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica, não só, mas principalmente, a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se acentuam embates entre os alunos e às normas da sociedade em que vivem, por exemplo. Nessa faixa etária, sentimentos de revolta e de frustração tornam-se mais evidentes, podendo tomar proporções maiores, caso tais questões não sejam devidamente esclarecidas. A depender da realidade em que se inserem, os educandos podem naturalizar condutas muitas vezes ilegais e/ou imorais e ressignificá-las não é tarefa fácil. Embora essa função não seja única e exclusiva da escola, seu papel nesse processo costuma ser crucial, sobretudo quando representa o primeiro contato mais sistemático dos estudantes com regras.

Muito mais do que ensinar ao aluno a composição estrutural e os elementos linguísticos característicos do gênero a ser desenvolvido, as aulas de produção textual devem priorizar a solidificação do conceito de cidadania e incluir o gênero debate regrado. Sabe-se que o conceito de cidadania se concretiza, por intermédio do diálogo e do respeito para se chegar a um consenso, e acredita-se que o debate regrado

proporcione isso de modo bastante eficiente. Além disso, discutir oralmente, mesmo que de modo mais superficial, o tema de atividades de produção textual escrita pode facilitar sua elaboração.

Tendo em vista esses aspectos e outros expostos nos próximos capítulos, esta dissertação apresenta uma proposta para abordar algumas das habilidades sociais e linguísticas supracitadas nos estudantes. Organiza uma sequência didática e um caderno digital, direcionados a ampliar a competência linguística de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência<sup>3</sup> (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 69), pretende-se focalizar o debate regrado e a dissertação escolar, viabilizando seu uso proficiente. Acredita-se que tais produtos também contribuirão no sentido de ampliar a prática pedagógica em sala de aula, abordando conteúdos gramaticais em uma perspectiva mais funcional e sociointerativa<sup>4</sup>.

Em linhas gerais, almeja-se: i) ampliar o repertório sociocultural dos alunos, através do trabalho de curadoria e da promoção de debates regrados, tornando-os capazes de ativá-lo em leituras, interpretações e produções de outros textos, de natureza argumentativa ou não; e ii) levar os discentes a perceberem a relação entre textos, criando sentidos através de atividades voltadas para a interpretação textual. Cumpre esclarecer que, apesar de as dinâmicas serem projetadas, a princípio, para o 9º ano do Ensino Fundamental<sup>5</sup>, são passíveis de adaptação a outras realidades por elas interessadas.

Em conformidade com a BNCC e com Marcuschi (2008), o caderno digital incluirá alguns gêneros que transitam pelo contínuo oralidade-escrita, interligados quanto aos temas centrais dos debates e das dissertações escolares. São eles: rodas de conversa, notícias, poemas e textos normativos<sup>6</sup>. Graças às inovações tecnológicas, os

---

<sup>3</sup> De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 69), “para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso [...] partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”.

<sup>4</sup> Em dissonância com metodologias mais tradicionais, essa perspectiva não se limita ao ensino de gramática normativa e das regras do bem falar e escrever.

<sup>5</sup> As atividades propostas no caderno digital foram inicialmente pensadas, considerando a realidade das turmas de 9º ano de uma escola da rede municipal de Mangaratiba/RJ (cf. seção 4.2) nos anos de 2021, 2022 e 2023.

<sup>6</sup> Esses mesmos gêneros textuais – rodas de conversa, notícias, poemas e textos normativos – fazem parte do Documento Norteador Curricular (DNC) do Município de Mangaratiba/RJ, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesta proposta, serão

sujeitos são cercados por notícias. Textos falados que tomam por base a rima, como o *Slam*, o *Rap* e o *Trap*, conquistam cada vez mais crianças e adolescentes e, embora sejam, por vezes, marginalizados, representam expressões poderosas de opiniões, principalmente das classes populares. Finalmente, os documentos normativos regem o funcionamento de uma sociedade e reúnem fundamentos essenciais para preservar o senso de coletividade, impedir que sucumba ao caos e evitar guerras e outras atrocidades, ainda recorrentes no mundo.

Através de um trabalho com os gêneros supracitados, pretende-se, portanto: i) desenvolver as habilidades de escuta, de apreensão do sentido geral dos textos, de apreciação e de réplica; ii) fornecer aos educandos as ferramentas necessárias para tecerem considerações e formularem problematizações pertinentes a respeito de temas diversos e relevantes socialmente; iii) estimular a argumentação para a resolução de problemas; iv) incentivar a produção de textos escritos dissertativos, após a promoção do debate em sala de aula; v) ampliar a consciência dos discentes acerca dos usos que fazem da linguagem e, por conseguinte, o domínio da sua língua materna em diversas situações; e vi) mostrar como a argumentação é parte da natureza humana (Koch, 2015)<sup>7</sup>. Independentemente da posição social, ela está presente nas práticas de letramento e de oralidade e nos textos mais ou menos formais. Ademais, acredita-se que o letramento dos discentes também será ampliado em diferentes domínios, incluindo, o digital.

Segundo Santos (2012), a escola deve incitar os alunos a perceberem as marcas linguísticas nos textos e a fazerem suas interpretações, observando que nenhuma produção é totalmente neutra. Reconhece-se que há um longo caminho a ser percorrido para as aulas de Língua Portuguesa atingirem esses objetivos, por implicarem uma abordagem textual direcionada, priorizando a participação e a análise crítica do destinatário. Ao mesmo tempo, considera-se relevante levar os discentes a reconhecerem as relações que os textos estabelecem entre si, por meio de referências, alusões, retomadas, entre outras possibilidades. Dessa forma, poderão explorar produtos a eles apresentados e opinar sobre temas variados, utilizando diferentes estratégias discursivas em suas próprias produções. Em outras palavras, espera-se que, após o

---

articulados, na tentativa de promover um melhor recorte das temáticas apresentadas aos alunos ao longo da sequência didática.

<sup>7</sup> Esses objetivos dialogam com as seguintes habilidades do Documento Norteador Curricular (DNC) do Município de Mangaratiba/RJ: EF89LP22, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP25, EF89LP12, EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP21, EF69LP32, EF69LP21.



trabalho de curadoria e a proposição de debates regrados sobre determinados temas, os alunos sejam capazes de resgatar as informações levantadas em sala de aula e de usá-las para embasar suas dissertações escolares, tornando-as atividades menos penosas e mais contextualizadas do que quando não há a saturação das temáticas oralmente, em um momento anterior à produção escrita.

Ponderadas essas questões, sucedendo essa introdução, o capítulo 2 versa sobre as mudanças no enfoque dos estudos relacionados à linguagem e a emergência dos conceitos de multimodalidade e multiletramentos (cf. seção 2.1). Em seguida, sintetiza as orientações dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil – PCN e BNCC (Brasil, 1998, 2017) (cf. seção 2.2) – e do município para o qual os produtos desenvolvidos se destinam, originalmente<sup>8</sup> (cf. seção 2.3). O capítulo 3 se concentra em outras contribuições da Linguística Textual (LT), complementando aquelas apontadas na seção 2.1. Focaliza: i) noções iniciais de texto, bem como a diferença entre tipos, gêneros e domínios textuais ou discursivos (cf. seção 3.1.); ii) a natureza argumentativa da linguagem (cf. seção 3.2), tendo em vista principalmente os gêneros debate regrado (cf. seção 3.2.1) e dissertação escolar<sup>9</sup> (cf. seção 3.2.2), que são de base argumentativa e constituem o foco deste trabalho. A metodologia adotada para a elaboração desta dissertação será descrita no capítulo 4. Mais especificamente, nele, esclarecem-se o tipo de pesquisa em que melhor se enquadra (cf. seção 4.1), o local e os sujeitos envolvidos na proposta original (cf. seção 4.2), além de se apresentarem o método de Sequência Didática (SD), idealizado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) (cf. seção 4.3), e alguns esclarecimentos sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) (cf. seção 4.4). Encerram o texto: i) a sequência didática proposta (cf. capítulo 5), bem como duas versões do caderno digital a que se vincula – uma para docentes e outra para discentes<sup>10</sup> – (cf. Apêndices I e II); ii) algumas considerações finais (cf. capítulo 6); e iii) as referências que nortearam a sua redação.

---

<sup>8</sup> Como será devidamente comentado no capítulo 2 desta dissertação, o Município de Mangaratiba/RJ divulgou, em 2015, o Plano Municipal de Educação (PME) e, em 2022, o Documento Norteador Curricular (DNC), que entrou em vigor no ano seguinte (2023).

<sup>9</sup> David (2017) denomina esse gênero textual como “ensaio escolar”, entendendo que essa expressão é mais apropriada. De acordo com o autor, tal mudança histórica se dá a partir de estudos mais recentes, com aportes da Teoria dos Gêneros Textuais, em detrimento da visão mais estruturalista alicerçada no conceito clássico de tipologia textual. No entanto, nesta dissertação, será mantida a nomenclatura tradicional (cf. seção 3.2.2).

<sup>10</sup> As versões do caderno digital do professor e do aluno se distinguem, basicamente, quanto às expectativas e orientações, exclusivas da edição dos docentes.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DOCUMENTOS NORTEADORES

“Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”. — Mocinha, que quer dizer isso? Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções (Ramos, 1995, p. 99).

Neste capítulo, será apresentado um panorama do que dizem os documentos normativos da Educação Básica a nível nacional, municipal e distrital, contextualizando o leitor no que tange às transformações a que o ensino de Língua Portuguesa como língua materna tem-se submetido nas últimas décadas. Abordam-se, de maneira mais ampla, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 1998, 2017) (cf. seção 2.2). Em seguida, discorre-se acerca do Plano Municipal de Educação (PME) e do Documento Norteador Curricular (DNC), ambos relativos ao Município de Mangaratiba/RJ (cf. seção 2.3). Antes de explorar esses documentos, cabe, contudo, definir alguns conceitos neles recorrentes, a saber: “fala”, “escrita”, “oralidade”, “multimodalidade” e “(multi)letramentos” (cf. seção 2.1).

### 2.1. Fala, escrita, oralidade, multimodalidade e (multi)letramentos

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós descreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras (Rodrigues, 2004, p. 19).

Em linhas gerais, Marcuschi (2010, p. 25) define a fala e a escrita como modos de “produção textual-discursiva para fins comunicativos”. A primeira remete à “modalidade oral [...] sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Por outro lado, a segunda apresenta “certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros” (Marcuschi, 2010, p. 26). A oralidade corresponde a “uma prática social interativa [...] que se apresenta sob diferentes formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, contemplando “desde uma realização mais formal a mais informal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2010, p. 25). Finalmente, o letramento compreende “as mais diversas práticas de escrita [...] na

sociedade”, incluindo “desde uma apropriação mínima [...] até uma [...] profunda” (Marcuschi, 2010, p. 25). Um indivíduo pode ser analfabeto e responder a eventos de letramento como reconhecer transportes públicos, notas de dinheiro, produtos de supermercado, entre outras possibilidades.

Mesmo podendo diferenciá-las quanto ao modo como se realizam, há muito não cabe mais estabelecer uma dicotomia entre língua falada e língua escrita, uma vez que,

existe a escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa. Assim, o que se pode dizer é que a escrita formal e a fala informal constituem os polos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal (Koch, 2015, p. 78).

Em consonância com essa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 41) distribui determinados gêneros no contínuo reproduzido na Figura 1. Essa proposta, datada de 2010<sup>11</sup>,

distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o **contínuo das características** que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num **contínuo de variações**, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de **contínuos sobrepostos** (Marcuschi, 2010, p. 42, grifos do autor).

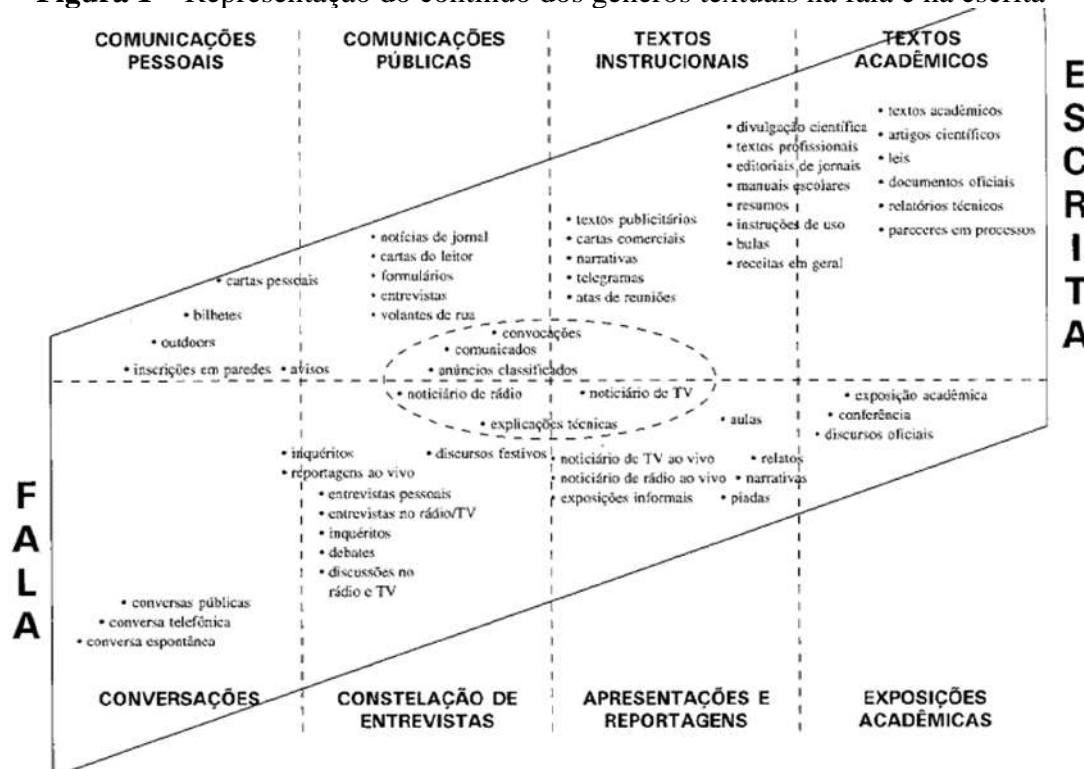
Engloba gêneros que priorizam a fala ou a escrita em sua constituição, enquanto outros tendem a ser multimodais ou multissemióticos, isto é, “compostos por várias linguagens (modos e semioses)”, combinando “diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital” (Jesus, 2021, p. 14). Entre os aspectos típicos de uma conversa espontânea face a face, por exemplo, Koch (2015) lista: não ser relativamente planejada, construir-se ao mesmo tempo em que a situação comunicativa se desenrola; apresentar descontinuidades no fluxo discursivo e uma sintaxe característica, mas baseada na sintaxe geral da língua. Em contrapartida, uma exposição oral, ao priorizar a fala mais monitorada e mais formal, por vezes, é precedida por um texto escrito para ser falado. Paralelamente, uma conversação mais informal e geralmente oral pode se materializar na escrita virtual em aplicativos como o *WhatsApp*. Além disso, gêneros prototípicos da escrita como relatórios técnicos e

---

<sup>11</sup> Admite-se que, hoje, inúmeros outros gêneros emergiram, sobretudo, devido ao advento da internet. Nesse sentido, talvez, caiba uma atualização desse modelo original, mantendo os gêneros sobreviventes e atualizando aqueles que mudaram ou foram substituídos. Contudo, essa tarefa, que poderia, inclusive, render outra dissertação, não está entre os objetivos deste trabalho. Por isso, será adotado o modelo original.

resumos, inicialmente são escritos e valem-se de uma linguagem mais formal. No entanto, podem ser oralizados posteriormente e apresentar alguns traços de linguagem informal (como “a gente”, “pra” e “tá”), mais aceitos em ambientes letrados do que outros mais estigmatizados.

**Figura 1** – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



**Fonte:** Marcuschi (2010, p. 41).

Desse modo, a fala e escrita se entrecruzam muitas vezes, se comparadas as diferentes práticas discursivas em que os sujeitos se envolvem. É possível escrever um texto que será apresentado oralmente – como ocorre com os gêneros textuais notícia e reportagem, em telejornais – ou transcrever a gravação de um texto falado – como em entrevistas ou inquéritos. A competência comunicativa consiste em se apropriar de modo funcional de determinados mecanismos que estruturam uma língua – tanto da oralidade quanto da escrita – podendo usá-los nas situações mais diversas e mais complexas da vida cotidiana.

Essa proposta destoa daquelas dicotômicas que descrevem a fala como a modalidade primária de uma língua e a escrita como dela derivada. Questiona, portanto, o pensamento de a fala ser mais simples, desestruturada, informal, concreta e

dependente do contexto, e a escrita mais complexa, formal e abstrata. É notório salientar, contudo, que, em sociedades letradas como a brasileira,

a escrita **se tornou** um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral (Marcuschi, 2010, p. 16-17, grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, metodologias de ensino mais tradicionais ainda priorizam as práticas de letramento. Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 10) afirmam que “as gramáticas [...] tratam as relações entre fala e escrita tendo como parâmetro a língua escrita”. Os textos inseridos em manuais didáticos de Língua Portuguesa são, majoritariamente, escritos e os exemplos utilizados nos exercícios e atividades marginalizam ou abordam muito precariamente a fala. Ao mesmo tempo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos se acentuam. Se as propostas curriculares embasadas nos documentos norteadores se destinam à formação integral dos indivíduos, bem como a sua atuação de modo funcional nas diversas esferas sociais (cf. seções 2.2 e 2.3), a escola não

deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se [...] se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (Castilho, 1998 *apud* Fávero; Andrade; Aquino, 2008, p. 12).

Contudo,

a maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e na utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância (Travaglia, 2009, p. 102).

Não se pode negar o fato de a oralidade exercer um papel fundamental no ensino de língua materna, mesmo quando se almeja ampliar o letramento. A inserção desse eixo nas aulas de Língua Portuguesa viabiliza aos alunos um aprendizado mais efetivo, fornecendo meios de compreenderem e de se apropriarem das práticas discursivas presentes na sociedade em que vivem. Nas palavras de Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 116),

o aluno deve assumir [...] uma postura ativa; para que isso ocorra, não basta que apenas sua competência linguística seja trabalhada, mas sua competência comunicativa. Se o professor organiza sua aula com base nos textos produzidos pelos alunos, analisa-os e os discute, a teoria será divulgada a partir da prática, e ele, o aluno, será não um simples espectador, mas um participante das atividades linguísticas desenvolvidas em classe (Fávero; Andrade; Aquino, 2000, p. 116).

Nos últimos anos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) avançaram, significativamente, o que tem provocado diversas transformações na sociedade, principalmente, com relação à comunicação, à construção do conhecimento e à disseminação da informação. De acordo com Anacleto *et al* (2020, p. 21),

com as tecnologias digitais, outras formas de ler e de escrever surgiram, revelando uma multiplicidade de contextos, de práticas e eventos de letramentos; não podemos mais falar agora apenas em um letramento, mas, sim, em letramentos ou letramentos múltiplos.

A sociedade sai do impresso e começa a mergulhar cada vez mais no digital e na simultaneidade e multiplicidade com que a linguagem passa a se apresentar. Nossos alunos estão cada vez mais inseridos nesse universo digital. Nesse sentido, é natural que surjam também novas formas de trabalhar com textos e de fazer com que se apropriem das competências e habilidades necessárias para apreender essa realidade de modo mais proativo. Por isso, hoje – mais do que nunca – faz-se necessário falar de inclusão digital e da emergência do conceito de multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>12</sup>, “tendo em vista essa diversidade de contextos que envolvem práticas sociais de leitura e de escrita, aliado às diversidades cultural e linguística que permeiam as sociedades contemporâneas” (Anacleto *et al*, 2020, p. 21).

A expressão “multiletramentos” composta

pelo prefixo ‘multi’, [...] aponta para dois aspectos essenciais para o entendimento das ordens discursivas na atualidade: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que caracterizam os textos que circulam na contemporaneidade e a multiplicidade cultural dos centros urbanos (Rojo, 2012 *apud* Anacleto *et al*, 2020, p. 43).

Pensar em multiletramentos é incluir a produção contemporânea nas aulas, bem como os diversos modos de se comunicar que os indivíduos utilizam na sociedade atual

---

<sup>12</sup> O Grupo Nova Londres (GNL) – *New London Group* (NLG) – se reuniu pela primeira vez em setembro de 1994. No ano de 1996, lançou o manifesto denominado de “Pedagogia dos Multiletramentos”. O grupo era formado por: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (Austrália), Norman Fairclough (Reino Unido), James Gee (EUA), Mary Kalantzis (Austrália), Gunther Kress (Reino Unido), Allan Luke (Austrália), Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (EUA), Martin Nakata (Austrália).

(Anacleto *et al*, 2020). Isso implica novas práticas de letramento, que levam os sujeitos a se tornarem produtores mais ativos de sentido, utilizando de modo mais consciente e proficiente os aparatos tecnológicos disponíveis – do impresso ao digital. Não existiria, pois, um tipo de letramento. Os textos e gêneros, na atualidade, são vinculados a várias mídias e se apresentam em diferentes semioses, sendo “cada vez mais multimodais e multi ou hipermediáticos” (Rojó; Barbosa, 2015, p. 109, *apud* Anacleto *et al*, 2020, p. 27).

Esclarecidas essas questões, a próxima seção se atém às orientações dos PCN e da BNCC (Brasil, 1998, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna no Brasil.

## **2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados para facilitar o trabalho pedagógico, tornando mais acessíveis aos estudantes recursos culturais importantes para sua formação cidadã. Assim sendo, o principal objetivo desse documento, criado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1997, era traçar metas que contribuíssem para a inclusão do educando no mundo, tornando-o mais crítico e independente, consciente do seu papel na sociedade, bem como dos seus direitos e deveres.

Os PCN comprometem-se com a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, ressaltam que “os alunos” devem adquirir “progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (Brasil, 1998, p. 33). Eles precisam

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam [...]; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...]; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; valer-se da linguagem para melhorar a

qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica (Brasil, 1998, p. 33).

O documento estabelece alguns “eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental” (Brasil, 1998, p. 35), partindo dos pressupostos de que

a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; [...] os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; [...] é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas (Brasil, 1998, p. 35).

Salientando que, a partir da língua em uso, expandem-se “as possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (Brasil, 1998, p. 35). Portanto, conforme indica o Quadro 1, nos PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o “desenvolvimento dessas habilidades” e se organizar “em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre” ela (Brasil, 1998, p. 35).

**Quadro 1** – Eixos básicos do ensino de Língua Portuguesa conforme os PCN

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

**Fonte:** Brasil (1998, p. 35, adaptado).

Desde sua implantação (1998), os PCN já ditavam um ensino pautado na formação integral de cidadãos, frente às diversas questões de cunho social que afetam significativamente a sua vida, o que revela consonância e continuidade entre eles e a BNCC. Apontavam, também, como sendo consensual o fato de que as práticas deveriam “partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas” (Brasil, 1998, p. 18). Mais precisamente, as propostas de uso da fala e da escrita devem focalizar a interlocução efetiva. Por seu turno, as situações didáticas devem ser pensadas, a fim de levar o educando a refletir sobre a linguagem para



compreendê-la, utilizando-a adequadamente, nas inúmeras situações que se apresentem a ele com propósitos sociocomunicativos definidos.

No momento de sua divulgação, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, reportando-se aos docentes das séries finais do Ensino Fundamental, classificou o novo milênio como marcado pelo progresso científico, pelos avanços tecnológicos, pela alta competição e pela busca cada vez maior por excelência. Essa era definiria exigências novas para os jovens ao ingressarem no mercado de trabalho. Por isso, já em sua introdução, o documento dirige-se ao professor, ressaltando uma educação voltada para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Na tentativa de sanar algumas lacunas constatadas nos PCN, em 2017, é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento de caráter normativo, elaborado por “especialistas de todas as áreas do conhecimento”, que também visa a ofertar uma educação de qualidade (Brasil, 2017, p. 5). Ele

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>13</sup> (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC inclui mudanças significativas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa e à elaboração de materiais didáticos, em uma perspectiva mais funcional. O documento se destina, contudo, a instituições distribuídas pelo Brasil inteiro e parece desconsiderar as demandas específicas de cada público-alvo. Além disso, muitos professores se sentem despreparados e, por conseguinte, angustiados, diante desse novo cenário, embora tentem acompanhá-lo. A escassez de investimentos em formação continuada dentro das escolas – principalmente daquelas do interior, mais afastadas dos grandes centros urbanos –, espaços em que, de fato, são introduzidos os novos paradigmas, parece, enfim, colaborar para esse sentimento. Assim, apesar de as práticas pedagógicas mais contextualizadas – priorizando a análise, a compreensão e a produção

---

<sup>13</sup> De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e estará em vigor até o ano de 2024. É um plano diferente dos anteriores. Uma das suas peculiaridades é ser decenal, por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Ainda segundo o MEC, o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da Educação Básica e Superior, ampliar o acesso ao Ensino Técnico e Superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. Mais informações a respeito do documento podem ser acessadas em <https://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>.

de textos de diferentes gêneros – já terem evoluído muito no país, ainda há bastante a ser feito quanto à adoção de uma perspectiva textual-discursiva sociointerativa<sup>14</sup>.

Dois conceitos são valorizados na BNCC: as competências e as habilidades. O primeiro envolve “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Já o segundo diz respeito às aprendizagens essenciais que um estudante precisa ter para lidar com essas demandas, tais como: interpretar, descrever, argumentar, produzir textos, entre outras.

Com relação ao componente Língua Portuguesa, a BNCC

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2017, p. 67).

Utilizando diferentes mídias e semioses, o documento visa tomar o texto como elemento central do ensino e relacioná-lo com os diversos contextos de produção, a fim de desenvolver habilidades referentes ao uso funcional da linguagem, nos discentes, com enfoque em atividades de leitura, escuta e produção textual. Afirma que “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” (Brasil, 2017, p. 67).

Para tanto, estabelece quatro eixos principais:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2017, p. 71).

O eixo leitura/escuta diz respeito às práticas de linguagem oriundas da interação entre os falantes com os textos em suas várias formas de apresentação. O eixo produção de textos abarca as práticas de linguagem decorrentes da interação e autoria dos textos, com finalidades e objetivos enunciativos específicos. O eixo oralidade contempla práticas de linguagem que emergem de situações orais, a partir ou não do contato face a

---

<sup>14</sup> De acordo com Marcuschi (2008, p. 61), esse ponto de vista considera tanto a organização interna quanto o funcionamento de um enunciado, interpretando a língua como uma atividade social e interativa, mas também como uma atividade de cunho sócio-histórico e cognitivo.

face. Por fim, o eixo análise linguística e semiótica trata dos procedimentos e estratégias (cognitivas e metacognitivas) da análise e avaliação, de modo consciente ou não, dos elementos constituintes dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido.

A BNCC lista algumas competências específicas a serem desenvolvidas no componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (cf. Quadro 2).

**Quadro 2** – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e combatendo o preconceito linguístico.
5	Saber empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios.
7	Compreender o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais.
9	Envolver-se em práticas de leitura que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos, de aprender, de refletir sobre o mundo e de realizar diferentes projetos autorais.

**Fonte:** Brasil (2017, p. 87, adaptado).

Com o objetivo central de trabalhar os eixos da leitura, da produção textual, da análise linguística e semiótica e da oralidade, propõe que, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, “a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social” seja ampliada e qualificada. Isso pode ser feito

por meio do(a): i) compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; ii) reconhecimento da importância de se envolver com questões de

interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); iii) **desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas; [...]** iv) **da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo** (Brasil, 2017, p. 146-147, grifos nossos).

Além disso, devem-se desenvolver, em todas as etapas desse ciclo, “habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias” (Brasil, 2017, p. 136). Em outras palavras, como é

compromisso da escola [...] propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2017, p. 61).

O documento salienta que, “nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo” (Brasil, 2017, p. 136). Sugere, então, que se aprofunde,

nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação da vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão (Brasil, 2017, p. 136).

Se cabe à escola garantir o “contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, **partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências**” (Brasil, 2017, p. 136, grifos nossos), o trabalho com textos que circulam no domínio midiático – como os jornalísticos, por exemplo – pode ser muito produtivo, por levá-los a refletirem sobre os acontecimentos do seu dia a dia e a desenvolverem, desde cedo, habilidades referentes à produção de textos argumentativos.

A BNCC não inclui, especificamente, a dissertação escolar entre os gêneros a serem focalizados na Educação Básica, mas abre margem para a inserção de textos

próprios da cultura dos alunos, aproximando as práticas pedagógicas das sociais. Considera primordial desenvolver

competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que [...] sejam significativas e relevantes para sua formação integral (Brasil, 2017, p. 481).

Complementando esse panorama, a próxima seção traz algumas considerações sobre o exposto em outros documentos (PME e DNC), elaborados para a realidade a que a proposta originalmente se destina: o Município de Mangaratiba/RJ (cf. seção 2.3).

### **2.3. Plano Municipal de Educação (PME) e Documento Norteador Curricular (DNC): breves comentários**

Em 2015 o então Prefeito de Mangaratiba/RJ, Ruy Tavares Quintanilha, aprovou, no uso de suas atribuições legais, adequações no Plano Municipal de Educação (PME), de caráter plurianual, com vigência de 10 anos e em complementação à Lei Municipal nº 736 de agosto de 2011. O texto-base do PME de Mangaratiba/RJ é resultante de debates, realizados em encontros e fóruns no Município, e apresenta 18 das 20 metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), desconsiderando as metas 13 e 18. A primeira envolve a oferta de Ensino Superior e a segunda diz respeito ao plano de carreira para os profissionais da Educação<sup>15</sup>.

Na tentativa de assegurar que o ensino e a aprendizagem ofertados em todas as escolas municipais de Mangaratiba/RJ estivessem em harmonia com os pressupostos da BNCC, em 2022, foi elaborado o chamado Documento Norteador Curricular (DNC) do

---

<sup>15</sup> A meta 13 do PNE é desconsiderada no PME de Mangaratiba/RJ, pois o Município não possui instituições de Ensino Superior, embora atualmente se observem alguns esforços para se estabelecerem parcerias. Por sua vez, a meta 18 visa a “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira” daqueles(as) servidores(as) da educação básica, “tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (Mangaratiba, 2015, p. 17). Embora Mangaratiba/RJ possua um plano de carreira para os profissionais da Educação Básica, os salários ainda estão defasados, em comparação a outros do Estado do Rio de Janeiro. Em 12 de maio de 2023, o “Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), por meio da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva do Núcleo Angra dos Reis, obteve [...] decisão na Justiça determinando que o Município de Mangaratiba/RJ implemente reajuste no salário pago aos professores municipais, conforme o piso nacional do magistério, instituído pela Lei 11.738/2008. De acordo com o MPRJ, o Município de Mangaratiba/RJ insiste na manutenção do pagamento de valores significativamente abaixo do piso salarial nacional da Educação. A promotoria destaca, tomando como exemplo o salário-base estabelecido para os cargos de Professor II, que o valor chega a ser menor do que a metade do mínimo permitido em lei, fixado em R\$ 1.193,36 no município, quando deveria ser, ao menos, R\$ 2.403,50” (Jurinews, 2023, *online*).

Ensino Fundamental. Ele resulta de um trabalho colaborativo e democrático entre o corpo técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer (SMEEL) e professores regentes da Rede Municipal de Ensino, e sua vigência teve início em 2023 e se estenderá até 2025.

O DNC propõe que, a partir do ano de 2023, o componente curricular Língua Portuguesa corresponda a “uma só disciplina, não havendo mais a separação em dois componentes curriculares, como há alguns anos era constituída a matriz curricular de linguagens, para os anos finais do Ensino Fundamental” (Mangaratiba, 2022, p. 7). Antes, havia duas disciplinas: i) “Língua Portuguesa I”, ministrada em 4 horas/aula semanais com enfoque no ensino de gramática e em aspectos estruturais da língua; e ii) “Língua Portuguesa II” (produção textual), com 2 horas/aula semanais. Após a publicação do DNC, a carga horária da disciplina “Língua Portuguesa I” foi ampliada para 5 horas/aula semanais e perdeu a distinção “I”, uma vez que se extinguiu o componente “Língua Portuguesa II”. Assuntos relativos à leitura e à produção textual foram incluídos em um novo componente denominado “Competência Leitora e Produção Textual (CLPT)”. Apesar de a ele se destinarem 2 horas/aula semanais, a disciplina “CLPT” não é independente, sendo seus resultados associados aos de “Língua Portuguesa”.

Como se verifica, a proposta respeita as diretrizes da BNCC para a disciplina “Língua Portuguesa”, preservando os eixos de linguagem previstos no documento nacional (leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica), além dos quatro campos de atuação (jornalístico-midiático, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário) (cf. seção 2.2). Todavia, o DNC incentiva as instituições de ensino do Município a adequá-lo

à realidade educacional de cada unidade para que, assim, possam pôr em prática e com êxito as ações curriculares que seu corpo docente, sob a orientação de sua equipe técnica e contando também com o apoio da SMEEL, compreenda ser o mais adequado para o atendimento mais eficiente e mais significativo para a aprendizagem de seus alunos (Mangaratiba, 2022, p. 7).

Levando em consideração tal orientação, bem como os resultados das avaliações da rede promovidas nos anos de 2021 e 2022 e aqueles decorrentes do trabalho

realizado pelo Instituto Reúna<sup>16</sup>, em parceria com o Itaú Social, a Prefeitura de Mangaratiba/RJ repensou seu currículo, priorizando o desenvolvimento de algumas habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental. Nas turmas de 9º ano, foco desta dissertação, por exemplo, recomenda-se a abordagem de textos do campo jornalístico-midiático, no primeiro trimestre do ano letivo. No segundo trimestre, prioriza-se o campo de atuação da vida pública e, no terceiro, o artístico-literário. Embora indique essa divisão, o DNC permite ao professor adaptar as aulas e materiais às necessidades de suas turmas. Por isso, os produtos desta dissertação articularão textos desses campos em prol de objetivos maiores.

Ponderados esses aspectos e reconhecendo as inúmeras mudanças socioeducacionais dos últimos tempos, o próximo capítulo expande essa discussão, concentrando-se em alguns estudos sobre o ensino de língua materna, na tentativa de fornecer outros subsídios ao leitor para pensar em novas dinâmicas pedagógicas ou melhorar as já existentes.

---

<sup>16</sup> De acordo com a sua página oficial (<https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>), o Instituto Reúna surgiu para auxiliar na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando-a da legislação para a sala de aula. Suas pesquisas e recursos pedagógicos apoiam as redes de educação e escolas de todo Brasil, no desenvolvimento de um sistema pedagógico coerente. Por seu turno, o Itaú Social seria um programa de apoio criado pelo Banco Itaú, cujo objetivo é contribuir com ações e projetos que incidam em políticas públicas emancipatórias e viabilizadoras de mudanças estruturais na educação (cf. informações acessíveis em <https://www.itausocial.org.br/sobre/>). Atualmente, inúmeras críticas são direcionadas ao envolvimento de empresas privadas na educação pública. Questiona-se, por exemplo, suas reais intenções e possíveis desdobramentos. Embora este trabalho não pretenda problematizar o assunto, cumpre mencionar o fato, pois se trata de uma dissertação que defende acima de tudo a educação pública e de qualidade para todos.

### 3 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL (LT)

Este capítulo explora outras propostas para o ensino de língua materna, a partir de preceitos da Linguística Textual (LT). Em um primeiro momento, discutem-se os conceitos de texto, de sequências, de gêneros e de domínios textuais ou discursivos (cf. seção 3.1), dando maior ênfase para as sequências argumentativas, devido a sua relevância para os gêneros que são focalizados nos produtos pedagógicos elaborados (cf. capítulo 5 e Apêndices I e II). Em seguida, aborda-se a natureza argumentativa da linguagem (cf. seção 3.2), trazendo informações concernentes à importância de se trabalhar gêneros, como o debate regrado (cf. seção 3.2.1) e a dissertação escolar (cf. seção 3.2.2), por exemplo, no ensino de língua materna desde cedo, a fim de desenvolver tais habilidades dialógicas nos alunos.

#### 3.1. O conceito de “texto” na Linguística Textual (LT): a outra ponta do *iceberg*

Esta seção versa sobre o conceito de “texto”, a partir de pressupostos da Linguística Textual (LT), extraídos, principalmente, de Fávero (2000), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), Marcuschi (2008), Koch (2015) e Kock e Elias (2016). Marcuschi (1983 *apud* Koch; Elias, 2016, p. 14) define a LT como uma corrente teórica que investiga os processos e regularidades, gerais e específicos, envolvidos na construção, na compreensão e na descrição dos textos. Por seu turno, um “**texto** é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (Koch; Elias, 2016, p. 18, grifo das autoras).

A produção de um texto de qualquer natureza decorre não só de conhecimentos acerca da estrutura e do funcionamento do sistema linguístico em que se pauta, mas também de conhecimentos cognitivos, sociais e interacionais. A textualidade contempla: i) a intenção do emissor, uma vez que todo texto serve a determinado(s) objetivo(s); ii) a aceitabilidade do público-alvo, pois ao produzir um texto, espera-se que o outro reaja positivamente ao conteúdo proposto; iii) a situação comunicativa, já que a aceitação ou não do texto dependerá do contexto em que ele foi produzido, lido, ouvido ou visto; iv) a intertextualidade, isto é, as relações entre ele e outros textos, que lhe antecederem ou sucederem ; v) o grau de informatividade, que define a relevância ou não de um texto



para o indivíduo; vi) a coesão, ou seja, o modo como se concatenam as ideias apresentadas na superfície textual; e vii) a coerência, o(s) sentido(s) que se constrói(óem), levando em consideração a utilização de todos os demais fatores.

Por isso,

falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor. Isso significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação envolvendo aqueles três elementos (Koch; Elias, 2016, p. 19).

Para Koch e Elias (2016, p. 34),

o texto é como um *iceberg* ele apresenta uma pequena parte na superfície da água (os elementos linguísticos que compõem sua materialidade) e uma imensa superfície subjacente (todos os conhecimentos que necessitam ser ativados para a produção de um sentido). Quanto maior a bagagem de conhecimentos de que o leitor/ouvinte dispuser, mais facilidade ele terá de chegar às profundezas do *iceberg*, para delas extrair os elementos que lhe vão facultar a produção de um sentido adequado para o texto que ouve ou lê (Koch; Elias, 2016, p. 34).

Tal analogia remete à metáfora freudiana<sup>17</sup> do *iceberg*, acerca da mente humana. Mais especificamente, Freud acreditava que apenas se conhece uma parte (uma ponta) dessa mente (o *iceberg*), a outra grande parte (a outra ponta do *iceberg*) corresponderia ao inconsciente, repleto de mistérios a serem revelados. Relacionando essa perspectiva ao conceito de texto, pode-se dizer que, na maioria das vezes, a superfície textual, ou seja, apenas o que está dito, não é suficiente para a construção do sentido. Quando um indivíduo produz ou recebe um texto, ele tece inúmeras perguntas e, simultaneamente, tenta respondê-las, de modo inconsciente ou consciente. Esse processo remete à outra parte do *iceberg*. Desvendá-la é conhecer os sentidos mais profundos do texto.

Diante de um texto, o sujeito procura esclarecer a qual gênero pertence, qual(is) tipo(s) ou sequência(s) predomina(m), em que domínio discursivo se insere, quais elementos são apresentados em sua superfície, porque e para que foi organizado de tal modo, entre outras informações que dependem do seu conhecimento de mundo.

Parafraseando Bakhtin (1986b), Fiorin (2011) define “texto” como uma realidade imediata, repleta de significado, construída por meio de um conjunto de signos. Se os signos podem se apresentar nas suas mais variadas formas (linguísticas,

<sup>17</sup> Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico neurologista e importante psicanalista austríaco. Foi considerado o pai da Psicanálise, cujos fundamentos teóricos e aplicação prática tornaram-se fonte para a compreensão do psiquismo humano e influenciaram a arte, a literatura e outros campos do conhecimento. Informações subjacentes podem ser acessadas em [https://www.ebiografia.com/sigmund\\_freud/](https://www.ebiografia.com/sigmund_freud/).

gestuais, pictóricas, etc.), o texto não é apenas verbal. Ele é composto por: i) uma dimensão verbal, constituída por seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual); e ii) uma dimensão social, incluindo o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa, ou seja, detalhes da situação de interação (Bakhtin, 1981, 1993 *apud* Rodrigues, 2004, p. 10). O texto é, portanto, a manifestação do enunciado, entendido como a “unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas” (Bakhtin, 1985b *apud* Rodrigues, 2004, p. 424).

Marcuschi (2007) define “gênero textual” como uma noção propositalmente vaga, relativa a textos materializados, o que inviabiliza listá-los em uma quantidade finita. A realidade corporifica-se de modos diferentes, fazendo emergir novas demandas e, por conseguinte, levando os indivíduos a pensarem em novas formas de se expressar. Em decorrência dessa realidade, os gêneros textuais nascem, adaptam-se e morrem. A título de exemplificação, citam-se as cartas pessoais, que cederam seu lugar a telefonemas ou mensagens instantâneas, atualmente.

Bakhtin (2006) opta pela expressão “gêneros do discurso”, pois estão presentes em todas as manifestações discursivas. Em outras palavras, “o discurso materializa-se na forma de enunciados, que são sempre construídos em determinados gêneros” (Rodrigues, 2004, p. 9). Assim, para a materialização de cada objetivo do falante, este escolhe, consciente ou inconscientemente, um gênero que atenda aos seus interesses. No presente trabalho, por exemplo, emprega-se de modo consciente o gênero dissertação acadêmica para defender um ponto de vista: a importância de abordar o debate regrado e a dissertação escolar no 9º ano do Ensino Fundamental.

Em consonância com Dell’Isola (2012, p. 8), considera-se a terminologia “gêneros textuais-discursivos” mais adequada aos propósitos desta dissertação. Para a autora, essa

noção [...] é central na agência sociointerativa da produção linguística. As sociedades estão submetidas a uma grande variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta. Os gêneros textuais transitam por todas as instâncias discursivas com sucesso e desenvoltura e, principalmente, com a rapidez e a adequação que a situação exige.

Como se verifica, o estudo dos gêneros (textuais, discursivos ou textuais-discursivos) advém de muito tempo e, ao longo desse período, foi se alterando até chegar ao cenário contemporâneo. Mais especificamente,

numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização, iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada **cultura eletrônica** [...] e sua ampliação mais notável, a **internet**, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (Marcuschi, 2007, p. 1, grifos do autor).

As mudanças sociais promovem, pois, a proposição de novos gêneros textuais-discursivos ou à adaptação de antigos. Delas, nasce também uma nova relação entre os usos da linguagem, estreitando os laços entre oralidade e (multi)letramentos e enfraquecendo a dicotomia entre fala e escrita, ainda tão latente em manuais didáticos (cf. seção 2.1). Urge, portanto, repensar o trabalho com gêneros em sala de aula para além do seu aspecto formal, isto é, contemplando suas características enunciativas.

Eles são formados por sequências ou tipos textuais, expressões usadas nesta dissertação como sinônimas. Marcuschi (2007) designa “tipo textual” como uma construção teórica reconhecida pela natureza linguística da sua composição. Por sua vez, Cavalcante (2013), citando Adam (1992), opta pela expressão “sequência textual”, caracterizando-a como uma “rede relacional hierárquica”, relativamente autônoma, dotada de uma organização interna formada por um conjunto de macroproposições – “fases”, na terminologia de Bronckart (1999) –, que se constituem de proposições.

Para Cavalcante (2013, p. 62),

cada sequência textual constitui uma forma de composição com uma função específica, que pode ser narrar (narrativa), argumentar (argumentativa), descrever (descritiva), orientar os passos de uma instrução (injuntiva), explicar (explicativa ou expositiva) e apresentar uma conversa (dialogal) (Cavalcante, 2013, p. 62).

O Quadro 3 sintetiza as características principais dessas sequências, com base nessa proposta. A inclinação para uma em detrimento de outra ou a sobreposição delas dar-se-á de acordo com as necessidades emergentes da situação comunicativa em que o indivíduo se encontra. Essa sobreposição ou combinação é tratada por Cavalcante (2013, p. 62) como “heterogeneidade composicional”. A autora salienta, ainda, que, nesses casos, para se verificar qual a sequência ou o tipo textual predominante, é preciso

identificar a que gênero o texto pertence e a qual propósito comunicativo serve. Nos gêneros dissertação escolar e debate regrado costumam predominar sequências argumentativas, mas, no debate regrado, são comuns também estruturas dialogais.

**Quadro 3 – Características principais das sequências textuais**

<b>SEQUÊNCIA TEXTUAL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>NARRATIVA</b>	Visa, principalmente, manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta. Para tanto, são reunidos fatos e a história é desenvolvida, quando há uma quebra no equilíbrio da situação inicialmente apresentada – o que determina todo o restante do enredo. Por isso, é possível identificar: situação inicial, complicação, ações que se encaminham para o clímax, resolução, situação final e moral (Cavalcante, 2013, p. 65).
<b>ARGUMENTATIVA</b>	Pretende defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados. Assim, a sequência argumentativa prototípica possui as seguintes partes: tese inicial ou premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão (Cavalcante, 2013, p. 67).
<b>EXPLICATIVA</b>	Almeja responder a uma pergunta, que pode ser “por quê?”, “como?”, “o quê?”, “para quê?”, de modo a apresentar razões e informações sobre algo. Suas fases são: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão/avaliação (Cavalcante, 2013, p. 69).
<b>DESCRITIVA</b>	Centra-se na caracterização de objetos ou pessoas, de modo subjetivo ou objetivo, tendo como elementos principais a ausência de ações e o predomínio de formas nominais, de adjetivos. Suas partes constituintes são: ancoragem (tema da discussão), enumeração sobre os aspectos do tema (aspectualização), relacionamento (associação com outros elementos por meio do uso de metáforas ou comparações) e reformulação (retomada do tema-título) (Cavalcante, 2013, p. 71).
<b>INJUNTIVA</b>	Seu objetivo específico é persuadir o destinatário a realizar alguma ação. Apresenta, pois, uma sucessão de ações instrucionais (por isso, também é conhecida como instrucional), indicadas pela presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo (Cavalcante, 2013, p. 73).
<b>DIALOGAL</b>	Dominante em textos sob a forma de diálogo ou conversação comum. Ela se materializa em diferentes modos de enunciado. Também é entendida como uma sucessão de réplicas realizadas por dois ou mais interlocutores, na qual um responde ou intervém no turno de fala do outro. Tem como fases: abertura, operações interacionais e fechamento (Cavalcante, 2013, p. 74).

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Cavalcante (2013, p. 65-74).

Por fim, Cavalcante (2013) denomina uma esfera ou instância de produção como “domínio discursivo”, salientando que os domínios não constituem textos, mas viabilizam o surgimento dos discursos, ou seja, são a própria vida humana, realizando-se por meio da linguagem, através de discursos que se tornam representativos dos grupos sociais. Desse modo, fala-se em domínio discursivo acadêmico, domínio discursivo jurídico, domínio discursivo midiático, entre outros.

Para compreender melhor as imbricações e diferenças entre gêneros, tipos/sequências e domínios textuais ou discursivos, pode-se idealizar uma situação em que um aluno de graduação precise apresentar um trabalho de conclusão para a comunidade acadêmica, como parte dos requisitos para a integralização do curso a que se vincula. Com o intuito de se comunicar verbalmente com seu público-alvo, o indivíduo deverá produzir um texto (Bakhtin, 1997; Bronckart, 1999). Nesse processo, tenderá a escolher, entre inúmeros outros, o gênero textual-discursivo exposição oral (ou outro que dele se aproxime) para apresentar o trabalho que realizou. Além disso, provavelmente, esse texto será repleto de sequências argumentativas e explicativas, a fim de viabilizar aos espectadores o acesso ao conteúdo da monografia e convencer a banca examinadora de que a pesquisa é pertinente, justificando a sua aprovação. Por último, deverá adequar seu discurso ao domínio acadêmico ou científico, valendo-se de uma linguagem mais técnica e formal, apesar de, em alguns momentos, poder atenuá-la, na tentativa de se aproximar e envolver o público-alvo como um todo. Dessa maneira, percebe-se que, para se comunicar, o emissor pensa, inconscientemente ou conscientemente: i) no gênero textual-discursivo mais adequado àquela situação; e ii) no nível de linguagem ou grau de formalidade mais apropriado para o domínio em que aquele texto circulará (acadêmico, jurídico, religioso, político, entre outros). A depender da situação comunicativa em que se insira e do(s) seu(s) objetivo(s) sociocomunicativo(s), opta por um gênero daquele domínio e o constrói a partir de um tipo ou sequência textual, ou de dois ou mais tipos ou sequências textuais.

Embora, como afirma Marcuschi (2008), se reconheça a multiplicidade de trabalhos relativos ao assunto (Bazerman, 2005; Cristóvão; Nascimento, 2004, 2005; Zanoto, 2005, dentre outros que constam das referências), acredita-se que quanto mais se reflete sobre determinado aspecto, maiores são as possibilidades de se criarem recursos e ferramentas em prol da resolução de impasses. No presente caso, maiores são as chances de contribuir para ampliar a competência linguística dos estudantes, desenvolvendo sua proficiência e os tornando capazes de compreender e de interagir de

modo mais pragmático com uma sociedade cada vez mais tecnológica e usuária dos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) para alcançar seus objetivos.

Reiterando o exposto no capítulo 2, os PCN já apontavam para tal cenário e a BNCC foi criada e implementada depois, reforçando a mesma necessidade. Hoje, se observa um movimento de se repensarem as práticas pedagógicas nesse sentido. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 63), toda ação de linguagem implica o uso de capacidades por parte do sujeito. Ele precisa: i) adaptar-se às características do contexto e do referente; ii) mobilizar modelos discursivos; e iii) dominar as capacidades linguístico-discursivas. É nesse ponto que se iniciaria o problema: saber como essas práticas se articulariam em suas diferentes formas à realidade do aprendiz.

Ademais,

o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação [...] Trata-se de colocar os alunos em situações [...] que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 69).

Levando em consideração essa complexidade, os autores acreditam ser através dos gêneros que a linguagem se materializa. Assim, eles representam “um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65). Abordar essas práticas na escola é o ponto de referência central para a progressão dos discentes em se tratando de construção textual.

O documentário “O dilema das redes”, dirigido por Jeff Orlowski, lançado em 2020, faz uma importante crítica ao fato de a sociedade atual estar cada vez mais vinculada ao domínio digital. As pessoas estão passando muito tempo conectadas e sendo bombardeadas por inúmeras informações e conteúdos de naturezas distintas.

Em certa medida, a ampliação do acesso à informação é importante, pois dissemina conteúdos acerca dos acontecimentos nacionais e internacionais. É preciso avaliar, todavia, o tipo de informação transmitida e seus objetivos, para não se submeter aos interesses de terceiros e aos múltiplos dados que a era virtual dissemina.

Uma das principais consequências dessa realidade é a proliferação de *Fake News* (notícias falsas). Ela tem trazido sérios problemas à população, como o aumento dos quadros ansiosos e depressivos, principalmente, entre os jovens que se veem obrigados

a fazerem de tudo para alcançar o que a internet propõe como sendo padrões ideais e satisfatórios, não condizentes com a realidade, mas produzidos para persuadir.

Considera-se extremamente importante promover um trabalho escolar que possibilite aos alunos iniciarem o contato, cada vez mais precoce, com os textos produzidos nesse universo. Desse modo, poderão refletir acerca das escolhas feitas ao longo de sua construção para se alcançarem objetivos pré-estabelecidos. É preciso, por fim, promover a conscientização acerca da impossibilidade de haver neutralidade entre os gêneros textuais-discursivos, dada a natureza argumentativa do ser humano (cf. seção 3.2).

Muitas vezes, o primeiro contato dos educandos com alguns gêneros mais formais das esferas públicas de comunicação é na escola. Para Silva (2022, p. 17),

é muito difícil fazer com que a sociedade tome consciência sobre seu papel e sobre seu lugar no mundo, fazer com que se interesse por sua literatura, por sua história e por sua cultura – principalmente, entre as classes populares que compõem, de fato, a clientela da escola pública – quando não se estimula esse interesse, quando não se lhes apresenta esse espaço da cultura letrada desde a infância do indivíduo [...] Todavia, embora a meritocracia culpe o próprio indivíduo pelo seu insucesso, é preciso considerar alguns obstáculos que são difíceis de serem transpostos pela ainda tão imatura parcela da sociedade composta pelas nossas tão queridas e abandonadas crianças, pelos nossos adolescentes e jovens que, muitas das vezes, são taxados como desleixados, descomprometidos e desinteressados.

Urge, assim, que o ensino de Língua Portuguesa se pautar na promoção de situações sociocomunicativas reais, possibilitando ao alunado debater e refletir, criticamente, sobre essa sociedade altamente informatizada e emergente.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 161),

os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que [...] são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953] 1979) em seu célebre ensaio sobre os **gêneros do discurso**. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico (Marcuschi, 2008, p. 16, grifos do autor).

A escolha por um determinado gênero envolve objetivos a serem alcançados e parte, geralmente, da premissa de ser aceito (receptividade): em geral, o autor quer que o destinatário receba seu texto (oral ou escrito), interprete-o e compartilhe com outros, em sinal de aprovação do conteúdo presente naquele produto. Portanto, é preciso apresentar aos alunos as principais práticas discursivas que circulam na esfera pública, criando condições para adentrarem por esses espaços cada vez mais cedo.

Reconhecendo a importância de se incluir gêneros orais e escritos no ensino de Língua Portuguesa, por serem utilizados na sociedade como ferramentas essenciais à interlocução dos indivíduos, configurando-se, por vezes, como formas de controle social e de poder, a sequência didática e o caderno digital, formulados nesta dissertação, concentram-se no debate regrado e na dissertação escolar. Esses gêneros serão mais bem explorados nas seções 3.2.1 e 3.2.2, respectivamente. Antes, cabem, contudo, alguns esclarecimentos sobre a natureza argumentativa da linguagem (cf. seção 3.2).

### 3.2. A natureza argumentativa da linguagem

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda a apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento (Koch; Elias, 2016, p. 34).

Os indivíduos interagem, por meio da linguagem e visando atingir os objetivos de uma dada situação comunicativa. Koch (2015, p. 29) afirma “que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”, porque “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa” (Koch, 2015, p. 29). Isso faz parte da natureza humana e todas as línguas possuem mecanismos gramaticais – chamados ora de “marcas linguísticas”, ora de “modalizadores” – que viabilizam identificar tal orientação.

Os operadores argumentativos, segundo Koch (2015, p. 30), são aqueles elementos gramaticais que uma língua possui para incutir força argumentativa aos seus enunciados. No livro “Ler e argumentar”, Koch e Elias (2016), dando continuidade aos estudos sobre essas expressões, trazem um capítulo destinado a tratar das conjunções ou conectivos que denotam as ideias expostas no Quadro 4. Além deles, os marcadores de pressuposição introduzem, quando presentes no enunciado, conteúdos semânticos adicionais. Trata-se de conteúdos que ficariam à margem da discussão, que, sem a presença dos marcadores, não existiriam (Koch, 2015, p. 46). Verifica-se isso em verbos que: i) indicam mudança ou permanência de estado, como *ficar*, *começar a*, *passar a*, *deixar de*, *continuar*, etc. (“Pedro **deixou de** beber”; “Pedro **continua** bebendo”)<sup>18</sup>; ii) são complementados pela enunciação de um fato, como em *lamentar*, *lastimar*, *sentir*,

<sup>18</sup> Esse exemplo é exposto em Koch (2015, p. 46).



saber, etc. (“**Lamento/lastimo/sinto** que Maria tenha sido demitida.”<sup>19</sup>), entre outras possibilidades.

**Quadro 4 – Operadores argumentativos**

<b>Adição</b>	<i>e, também, ainda, nem (=e não), não só...mas também, etc.</i>	“O acesso à rede de água e esgoto traz mais dignidade para a vida das pessoas, <b>além de</b> gerar uma série de avanços econômicos e sociais para o país [...]” (Stenbruch, 2015 <i>apud</i> Koch; Elias, 2016, p. 64).
<b>Conclusão</b>	<i>portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, etc.</i>	“Dias de calor intenso podem causar danos à saúde se não forem tomados os cuidados adequados. O organismo perde líquidos naturalmente ao longo do dia. <b>Por isso</b> hidrate-se neste carnaval! [...]” (Folha de São Paulo, 2015 <i>apud</i> Koch; Elias, 2016, p. 71).
<b>Alternativa</b>	<i>ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.</i>	“ <b>Seja</b> porque a vida de gente grande é uma pedreira, <b>seja</b> pela neotenia – o apego à forma jovem, a característica mais bela de nossa espécie –, o fato é que há homens que nunca deixam de ser meninos pela vida afora [...]” (Daudt, 2015 <i>apud</i> Koch; Elias, 2016, p. 73).
<b>Justificativa ou explicação</b>	<i>porque, que, já que, pois, etc.</i>	“Por que viajar para a Áustria? <b>Porque</b> é um país que combina, de forma impressionante, os opostos [...]” (Viena, 2016 <i>apud</i> Koch; Elias, 2016, p. 72).
<b>Contraposição</b>	<i>porém, contudo, todavia, no entanto, etc.</i>	“Não existe dia ruim para comprar um BMW. <b>Mas</b> existe dia melhor” (Veja, 2014 <i>apud</i> Koch; Elias, 2016, p. 69).
<b>Inclusão de informações</b>	<i>até mesmo, mesmo, inclusive, etc.</i>	“Não é o tempo que está biruta: é que <b>até</b> o sol quer passar Julho no Itamambuca Eco Resort” (Viagem e Turismo, 2015 <i>apud</i> Koch; Elias, 2016, p. 65).
<b>Marca temporal</b>	<i>já, ainda, agora, etc.</i>	“Sua vida <b>já</b> é digital. Está na hora de a sua conta também ser” (Veja, 2015 <i>apud</i> Koch; Elias, 2016, p. 74).

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Koch e Elias (2016, p. 61-75).

Finalmente, Koch (2015) discorre acerca de outros elementos importantes na construção argumentativa dos discursos, a saber: i) indicadores modais ou índices de modalidade – também chamados de “modalizadores”; ii) indicadores atitudinais, de

<sup>19</sup> Esse exemplo é exposto em Koch (2015, p. 47).

avaliação e de domínio; iii) alguns tempos verbais; iv) índices de polifonia; e v) o uso de aspas (cf. Quadro 5).

**Quadro 5** – Outros elementos relevantes para a argumentação

<b>Elementos</b>	<b>Definições</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Indicadores modais ou índices de modalidade</b>	Sinalizam “o modo como aquilo que se diz é dito” (Koch, 2015, p. 50).	“ <b>É necessário</b> que a guerra termine” (Koch, 2015, p. 50, grifos da autora).
<b>Indicadores atitudinais</b>	Sinalizam “a atitude ou o estado psicológico com que o locutor se representa diante dos enunciados que produz” (Koch, 2015, p. 53).	“ <b>Infelizmente</b> , não poderei ir à sua festa” (Koch, 2015, p. 53, grifo da autora).
<b>Indicadores de avaliação</b>	Traduz “a atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado” (Koch, 2015, p. 53).	“O engenheiro realizou um <b>excelente</b> trabalho” (Koch, 2015, p. 53, grifo da autora).
<b>Indicadores de domínio</b>	“Delimitam o <b>domínio</b> dentro do qual o enunciado deve ser entendido ou o <b>modo</b> como ele é formulado pelo locutor” (Koch, 2015, p. 53, grifos da autora).	“ <b>Politicamente</b> , ele está desmoralizado” (Koch, 2015, p. 53, grifo da autora).
<b>Tempos verbais</b>	“Caracterizam [...] a ordem do <b>discurso</b> ” ou da “história” (Koch, 2015, p. 54, grifo da autora).	“A caravana <b>caminhava</b> lentamente pelo areal deserto. De repente, <b>ouve-se</b> um forte ruído e, diante dos beduínos assustados, <b>surge</b> um disco-voador” (Koch, 2015, p. 57, grifos da autora).
<b>Índices de polifonia</b>	“funcionam como índices, no texto, da presença de outra voz” (Koch, 2015, p. 63).	“Carlos é dorminhoco. Não pode, portanto, vencer na vida. ( <b>‘Quem cedo madruga, Deus ajuda.’</b> )” (Koch, 2015, p. 64, grifos nossos).
<b>Aspas</b>	“Modo de manter distância do que se diz, colocando-o ‘na boca’ de outros” (Koch, 2015, p. 65).	“As <b>‘carroças’</b> brasileiras estão cada vez mais sofisticadas” (Koch, 2015, p. 65, grifo da autora).

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Koch (2015, p. 50-65).

Todos esses elementos, para Koch (2015) permeiam a linguagem que, em seu uso, tem como objetivo principal a argumentação, ou seja, ela é utilizada, dentre outros motivos, principalmente, para persuadir o destinatário, convencendo-o acerca de alguma questão, dentro de algum contexto. Portanto, o trabalho com os gêneros debate regrado (cf. seção 3.2.1) e dissertação escolar (cf. seção 3.2.2), devido a sua natureza

argumentativa e dialógica, faz-se fundamental. É através, basicamente, do diálogo e da escrita que se desenvolve a argumentação. Existem inúmeras estratégias e recursos que conferem maior ou menor força aos argumentos, o que influencia diretamente na aceitabilidade e na receptividade dos textos e do discurso.

Ademais, o conhecimento de mundo e a bagagem sociocultural que o falante possui interferem na sua (inter)relação com o texto. Por isso, é papel da escola, munir os alunos com um arcabouço teórico e cultural que sirva para aprofundarem seus estudos e, conseqüentemente, sua visão crítica com relação a determinados assuntos de relevância social.

### 3.2.1. Debate regrado

Ser social que é, o ser humano tem muito a aprender através da troca de ideias que ocorre através do debate, que não é apenas a expressão das opiniões unilateralmente, mas uma experiência intersubjetiva, na qual muito mais do que palavras, significados e leituras de mundo são explanadas e trocadas. Dessa maneira, esse “aprender a debater” passa, inevitavelmente, pela exposição do ser abstrato que se reflete fisicamente em cada pessoa publicamente. Mas essa dinâmica tem características próprias, que não devem ser meramente descritas, apontadas num quadro ou esquema didático (Oliveira, 2023, p. 71).

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), “muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista”. Numa sociedade que ainda está muito longe de superar visões estereotipadas, dogmáticas e, por vezes, preconceituosas, na qual, por muito tempo, os indivíduos afirmaram seus pontos de vista de modo agressivo, estimular e incutir uma consciência aberta a trocas, por intermédio do diálogo e do debate de ideias é fundamental. Essa necessidade se acentua, principalmente, quando se analisam perspectivas mais tradicionais, porém bastante recorrentes, acerca do gênero em questão.

Em linhas gerais, Schneuwly e Dolz (2004, p. 71) classificam-no como “imediatamente reconhecível por todos”. Salientam, todavia, que,

nas suas formas mais caricaturais – que são, ao mesmo tempo, talvez suas formas prototípicas, de tanto os modelos televisivos dominarem as representações –, ele funciona como eventos que colocam, numa luta sem piedade, oponentes que tentam, por todos os meios – particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e até de semiverdades, ou, ainda, pela contradição – dominar, quiçá ridicularizar, o adversário (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 71).

Como os próprios autores afirmam essa caracterização do debate pode ser considerada “caricatural”, estereotipada e não inclui as variações que esse gênero assume em domínios diferentes do político. Complementando esse ponto de vista, Oliveira (2023, p. 71) propõe três tipos de debate: o debate de opinião (de fundo controverso), o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas. Considera-se o primeiro – debate de opinião ou regrado – mais adequado à proposta de sequência didática trazida neste trabalho, pois oferece subsídios para os alunos utilizarem, em outros contextos, as demais formas em que o gênero se apresenta. Elas contemplam situações de curto prazo, como resoluções de tarefas em conjunto e a participação em grêmios e conselhos escolares.

Um dos principais problemas relativos ao gênero, dentro e fora das escolas, é o respeito aos turnos de fala e o combate à persuasão, por meio da imposição e da violência, isto é, de condutas que representam problemas antigos. Por esse motivo, a presente proposta pretende focalizar os

modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e engendrar novos temas que daí decorram; o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso (Marcuschi, 2010, p. 73).

Segundo Klein (1980), “o objeto de um debate é sempre uma questão social controversa para a qual soluções diversas são previstas” (*apud* Schneuwly; Dolz 2004, p. 72). Nesse sentido, ele promove, através da exposição de perspectivas diferentes, uma proposta de intervenção aceitável, construída coletivamente, para a temática em questão. A inclusão dessa forma de debate em sala de aula permite desenvolver as habilidades de: i) negociar tomadas de posição diante de uma temática; ii) refutar pontos de vistas e ideias dissonantes, mantendo o respeito; e iii) sustentar, se for o caso, determinado argumento com dados sólidos e verdadeiros.

Gonçalves (2009) elenca 6 aspectos como estruturais do gênero em foco, a saber: i) sequência tipológica predominantemente argumentativa (cf. seção 3.1) ; ii) estratégias para apresentar a tese, os argumentos e a conclusão; iii) organização linguística típica, incluindo expressões de responsabilidade de autoria; iv) operadores argumentativos; v) verbos no presente do indicativo e de ligação; vi) modalizadores e conectivos para o encadeamento de ideias e para regular o modo como elas são expressas.

Mais especificamente, em debates, determinados “operadores” funcionam “como principais organizadores dos argumentos, refutações e negociações” (Gonçalves, 2009, p. 48) e os marcadores conversacionais direcionam os turnos e trocas de fala. Recursos como a deliberação, a explicação e a demonstração são usados para apresentar uma opinião a respeito de determinada problemática (tese), expor uma sequência de argumentos que comprovem tal opinião, tentando sustentá-la ou modificá-la, quando refutada (argumentos), e apontar caminhos ou fazer uma reflexão sobre o tema abordado (conclusão). Empregam-se expressões como “eu penso”, “eu acho”, que marcam – geralmente em 1ª pessoa – a presença de um autor, diferentemente do que ocorre nas dissertações, que primam pela impessoalidade. São, também, recorrentes marcas exofóricas da existência de um destinatário para o qual, muitas das vezes, as falas são direcionadas no momento da comunicação, e elementos da gramática responsáveis por destacar o peso argumentativo e o direcionamento para o qual o sentido dos enunciados construídos apontariam (cf. Quadro 4). Os verbos no presente do indicativo e de ligação atuam como marcadores temporais, em estruturas semelhantes a: “é possível”, “é provável”, “a sociedade *foi* se modificando ao longo do tempo”, etc. Os modalizadores e os conectivos imprimem, enfim, um tom de certeza e urgência ou o contrário. É o caso, por exemplo, das expressões: *certo/duvidoso*; *obrigatório/facultativo*; *necessário/possível*, etc. Podem, ainda, denotar oposição de ideias, condição para que algo aconteça, adição de ideias, etc., como os conectivos “mas”, “se”, “e”, respectivamente. Para a autora, funcionam como modalizadores, advérbios e locuções adverbiais (*possivelmente*, *certamente*), verbos auxiliares modais (*poder* e *dever*), algumas orações (“*tenho certeza de que*”. “*não há dúvida de que*”, etc.) e construções de verbos auxiliares + infinitivo (“A criminalidade *tem* de *acabar*.”, indicando necessidade; “A criminalidade *deverá* *acabar*”, marcando possibilidade; e “A criminalidade *precisa* *acabar*!”, sugerindo uma necessidade).

Complementando essas características, Gonçalves (2009) ressalta a importância de escolher com a devida atenção a temática a ser debatida, relacionando-a a outros objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Deve-se levar em consideração as dimensões: i) psicológica (interesse dos alunos); ii) cognitiva (nível de complexidade compatível com a realidade dos discentes); iii) social (aprofundamento crítico e social); e iv) didática (conteúdo de aprendizagem). Dessa forma, será possível abordar a oralidade em esferas de comunicação públicas e formais, levando os envolvidos a refletirem sobre os diversos temas de cunho social que os rodeiam.

No que tange à mediação do docente em debates, Oliveira (2023, p. 88) afirma:

seria interessante, preocupar-se em oferecer oralmente, antes de cada debate, subsídios mínimos, uma espécie de resumo, sublinhando pontos importantes, os quais todas e todos devem ter como ponto de partida. Considerando a dura realidade de uma parte das famílias brasileiras, bem como dos contextos limitados de várias redes públicas no que diz respeito às condições estruturais e materiais, nem sempre será possível esperar um acesso satisfatório a aprendizagem, é prudente considerar que nem todas/os partam da mesma base de compreensão do tema, o que criaria dificuldades para a atividade. As atividades preparatórias fornecem dados, mas acredita-se que a oralidade pode cumprir bem esse papel objetivo. Tal dinâmica busca criar uma base comum para a discussão, uma precaução, visando habilitar o máximo de participantes a contribuírem com suas opiniões para o debate. Não se pretende ressuscitar o postulado de que alunas e alunos pobres têm mais dificuldades cognitivas. Mas não se pode ser ingênuo quanto à desigualdade de oportunidades que caracteriza profundamente a sociedade brasileira.

Também é preciso considerar que há um longo caminho até “a superação dos tabus e visões distorcidas que ainda persistem no Brasil. Portanto, não só estudantes, mas docentes ganham com isso, pois essa dinâmica favorece uma descoberta de identidades que a frieza da escrita encobre” (Oliveira, 2023, p. 72). Para Nascimento (2015 *apud* Oliveira, 2023, p. 72),

debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos por meio de comparações, por concessão, por recurso à voz de autoridade sobre o tema, por relatos de experiências reais, por justificativa aos argumentos apresentados, recorrendo a estratégias cuidadosas de refutação dos argumentos alheios que permitem a negociação de conflitos.

Além disso, outra estratégia que possui muita força argumentativa nos debates regrados é a intertextualidade. Esse conceito trazido na década de 1960 por Julia Kristeva, ao estudar literatura,

consiste no diálogo que estabelecemos entre textos, em que revelamos as leituras que fazemos, os filmes a que assistimos, as músicas que ouvimos, as conversas que temos na família, na escola, no trabalho, no barzinho, nas mídias sociais; a forma como explicamos o mundo, o que nele acontece e como nos posicionamos em relação a isso tudo (Koch; Elias, 2016, p. 39).

Propor debates regrados acerca de temas importantes em sala de aula permite tecer considerações com as bagagens que os alunos já trazem consigo e ampliar seu repertório sociocultural. Após as discussões, durante as atividades de produção textual oral e escrita e em momentos extraescolares, por exemplo, poderão resgatar tais informações e associações e utilizá-las para consubstanciar sua argumentação nas mais

variadas situações comunicativas que vierem a surgir no dia a dia. O debate regrado escolar

não [...] busca estimular a competição, mas permear o diálogo e o entendimento mútuo em busca de levantar questionamentos e reflexões significativas. É nesse sentido que se enquadra o termo provocação: o de estimular, encorajar, planificar, desconstruir a hierarquia de falas em sala de aula, enfatizando que, no debate, na roda de conversa da sala de aula, para fins de desenvolvimento pedagógico, todas as intervenções são valiosas e devem ser tratadas de maneira igualitária (Oliveira, 2023, p. 72).

Esclarecidas essas questões, seguem adiante alguns comentários sobre o gênero dissertação escolar.

### 3.2.2. Dissertação escolar

O gênero dissertativo pode permitir a materialização de um texto que se respalde em um aparato teórico-metodológico para poder lançar um olhar analítico da/na realidade, problematizando-a e imprimindo-lhe sua maneira própria de observá-la, ou pode apenas materializar um texto que parafraseie o senso comum, às vezes, até, com informações não-válidas, e utilize opiniões pautadas em uma ideologia bem marcada (Manzoni, 2007, p. 174).

O presente trabalho acredita que seja mais produtivo começar a explorar o texto dissertativo-argumentativo ainda no Ensino Fundamental, pois quanto mais cedo o aluno começar a se aprofundar nos gêneros dessa natureza, mais desenvolverá as habilidades referentes a eles.

Assim como o debate regrado, a dissertação escolar é um gênero que, de acordo com Manzoni (2007), é prototípico, pois funciona exclusivamente como um exercício de prática da escrita, produzido a partir de uma solicitação para expressar opinião a respeito de um assunto discutido previamente (Manzoni, 2007, p. 173).

Nesse sentido, a autora sugere a existência do gênero dissertativo padrão e não padrão. Em sua forma padrão, apresenta as seguintes características composicionais: i) explicações, análises, interpretações e avaliações válidas e embasadas sobre um tema; ii) ordenação, construída com base em relações lógicas e não temporais; iii) uso do presente atemporal, podendo eventualmente oscilar com o pretérito perfeito e com o futuro do presente; iv) introdução (apresentação da situação problema e tese), desenvolvimento (tópico frasal e fundamentação teórica) e conclusão (retomada da tese, associada a uma proposta de intervenção); v) preferência pela linguagem impessoal, evitando, assim, o uso da 1ª pessoa do singular; vi) emprego de conectivos, de expressões anafóricas, sinonímicas, hipônimas e hiperônimas, para garantir a conexão

interna entre enunciados, além da coesão e da coerência textuais; vii) grau de informatividade; viii) interdiscursividade; e ix) aspectos morfossintáticos (Manzoni, 2007, p. 175).

Segundo Manzoni (2007, p. 176), as produções textuais que integram esse gênero viabilizam a criação e a adequação de outras normas, desde que se tome os devidos cuidados para não se afastar dos objetivos estabelecidos para o ensino-aprendizagem. Mais especificamente, “para uma criança de 4ª série é aceitável que escreva a expressão ‘eles compra’, mas não em alunos do Ensino Médio. Nesta perspectiva, há um índice esperado de previsibilidade de algumas normas criadas” (Manzoni, 2007, p. 176). Isso significa que “o Gênero Escolar Prototípico Padrão admite um sistema de coerções distribuídas para cada série, os chamados marcos referenciais de aprendizagem”<sup>20</sup> (Manzoni, 2007, p. 176).

Esta pesquisa é direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas visa também uma formação integral do indivíduo. Sendo assim, devem-se entender as propostas apresentadas no caderno digital (cf. Apêndices I e II) como sendo referentes ao gênero dissertação escolar – mesmo com suas variações –, uma vez que a variação é uma característica natural da língua, que inclui o que prescreve a norma-padrão e outros usos não prejudiciais à comunicação. Nas palavras de Andrade (2011, p. 54),

é comum ouvirmos a afirmação, segundo a qual é próprio à língua mudar, evoluir. Os estudiosos dizem que a mudança é um processo natural das línguas vivas e que, se esse processo não existir, a língua morrerá. Desse modo, para compreender o constante movimento da língua é preciso pensar que o uso leva a variações e estas produzem as mudanças.

Tendo em vista esses aspectos, durante a futura aplicação da sequência didática e do caderno digital, é provável que se identifiquem em algumas produções: i) passagens narrativas; ii) uso da primeira pessoa do singular; iii) ausência de conectivos e outras expressões responsáveis por garantir a coesão e a coerência textuais; iv) ausência de proposta de intervenção ou de conclusão; v) marcas de oralidade; v) superficialidade quanto à fundamentação teórica; entre outras possibilidades. São justamente conteúdos como esses que devem ser abordados nas aulas.

---

<sup>20</sup> Tendo em vista a formação integral do indivíduo e não apenas a sua formação escolar voltada para o domínio da norma culta e a melhor alocação no mercado de trabalho, a questão da prototipicidade tende a não se sustentar, uma vez que a língua se encontra em constante variação e essas oscilações, observadas nas produções dos alunos, constituem exemplos concretos dessa variação presente nos gêneros de modo geral.



David (2017) sugere outra nomenclatura para o gênero, “ensaio escolar”, apontando a existência de duas visões paradigmáticas diferentes: i) “uma teoria tradicional de didática escrita com inspiração estruturalista, que lhe atribui o nome dissertação escolar” (Daivid, 2007, p. 1); e ii) “uma teoria de vanguarda sobre aprendizagem e ensino da linguagem e do texto, nas diversas situações sociais de uso – com ancoragem no interacionismo sociodiscursivo, que lhe designa como ensaio escolar” (Daivid, 2007, p. 1).

Talvez essas nomenclaturas representem uma tentativa de distanciar o gênero do tipo textual dissertativo (argumentativo ou explicativo) (cf. seção 3.1) e remetam à variação nas produções textuais padronizadas ou não dos alunos. Esclarece-se, todavia, que, em dissonância com Daivid (2007), os materiais didáticos não costumam utilizar a expressão “ensaio escolar”, mas sim “dissertação escolar” para nomeá-lo.

Embora, na BNCC, esse gênero não esteja explicitamente incluído entre aqueles a serem abordados no 9º ano do Ensino Fundamental e nem nos outros segmentos dessa etapa da Educação Básica (cf. seção 2.2), duas habilidades (EF69LP07 e EF69LP08) do documento parecem dar margem para sua inserção nesse nível de escolaridade. A primeira determina que o aluno deve ser levado a

produzir textos **em diferentes gêneros**, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos (Brasil, 2017, p. 143, grifos nossos).

Já a segunda recomenda

revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, **dentre outros** –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (Brasil, 2017, p. 143, grifos nossos).

Pautados na BNCC, alguns manuais didáticos incluem apenas o gênero artigo de opinião, entre aqueles que se valem de sequências argumentativas a serem abordados no 9º ano do Ensino Fundamental. Acredita-se, contudo, que a dissertação escolar possa ser

incluída nesta etapa, vinculada ao debate regrado sobre diversos temas. Por isso, esse gênero está contemplado na sequência didática (cf. capítulo 5) e no caderno digital (cf. Apêndices I e II). A inclusão se justifica por promover a ampliação da competência argumentativa dos alunos. Ademais, ela representa a principal forma de acesso ao Ensino Superior público no Brasil e é exigida nas avaliações de rede dos municípios, destinadas a mensurar a aprendizagem dos estudantes.

O próximo capítulo descreve a metodologia adotada (cf. seção 4.1), bem como o local e o público-alvo a que a proposta originalmente se destina (cf. seção 4.2). Em seguida, apresentam-se algumas considerações a respeito do método de Sequência Didática (SD) (cf. seção 4.3). Por fim, a última seção fala sobre a emergência de uma nova forma de se construir os materiais didáticos atualmente (cf. seção 4.4).

## 4 METODOLOGIA

O presente capítulo descreve a metodologia adotada nesta dissertação, tendo em vista: i) o tipo de pesquisa em que melhor se enquadra (cf. seção 4.1); ii) o local e o público-alvo a que originalmente se destinam os produtos (cf. seção 4.2); iii) o método de Sequência Didática (SD) idealizado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), em que a proposta se fundamenta (cf. seção 4.3); e iv) os protótipos digitais, entendendo-os como uma nova forma de se construir os materiais didáticos, que utiliza Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs).

### 4.1 Tipo de pesquisa

A presente dissertação envolve o ensino dos gêneros textuais-discursivos em uma perspectiva sociointeracionista, concebendo a língua como sistema vivo e heterogêneo (Marcuschi, 2008; Schneuwly; Dolz, 2004) (cf. capítulo 3). A elaboração das atividades inseridas no caderno digital (cf. Apêndices I e II) remete ao modelo de Sequência Didática, idealizado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) (cf. seção 4.3) e, como as atividades nasceram da observação de uma realidade específica, pode-se dizer que a proposta tem caráter qualitativo. Segundo Medeiros (2020, p. 2-3),

a pesquisa qualitativa é difícil de ser traduzida em números e indicadores quantitativos, pois trabalha com o mundo das relações humanas, de suas representações, significados e intencionalidades, aos quais é necessário sempre um processo hermenêutico-interpretativo por parte do pesquisador. Devido à complexidade histórica e social do objeto de pesquisa nas ciências sociais, não é incomum haver uma multiplicidade de opiniões acerca de um mesmo fenômeno em função da subjetividade presente nos resultados e análises dos dados, da forma como alguns fatos são interpretados, já que a diversidade de interpretações é uma consequência direta da subjetividade presente na pesquisa.

Além disso, optou-se pelo método dedutivo, pois “parte de uma teoria que se pretende geral para só então realizar a observação de casos particulares e, assim”, testá-la (Medeiros, 2020, p. 6). Mais precisamente, observando bons resultados de dinâmicas adotadas no ensino de língua materna em outros segmentos, como no nível médio e em cursos preparatórios para concursos e vestibulares, visa-se adequá-las a uma realidade particular: uma das três turmas de 9º ano do Colégio Municipal Hermínia de Oliveira Mattos (cf. seção 4.2).

O trabalho apresenta caráter propositivo<sup>21</sup>, mas as aulas e atividades ministradas nessas turmas constituíram uma espécie de laboratório para a construção dos produtos. Assim, a proposta de sequência didática e o caderno digital emergiram da observação de demandas de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, assistidas pela professora-pesquisadora.

#### 4.2. Local e público-alvo

O Colégio Municipal Hermínia de Oliveira Mattos se localiza na região Sul do Estado do Rio de Janeiro, também chamada de Costa Verde (cf. Figura 2), no Município de Mangaratiba/RJ. A cidade é composta por seis distritos: Centro, Conceição de Jacareí, Itacuruçá, Muriqui, Serra do Piloto e Praia Grande. A instituição está situada no 2º distrito, Conceição de Jacareí, que faz divisa com Angra dos Reis/RJ.

**Figura 2 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro**



**Fonte:** <https://escolaeducacao.com.br/mapa-do-rio-de-janeiro/> .

<sup>21</sup> A pandemia de Covid-19 afetou o funcionamento das unidades escolares e a relação professor-aluno em sala de aula. Por isso, a Coordenação Nacional do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) estabeleceu que as atividades propostas nas dissertações qualificadas até o ano de 2023 não precisariam ser aplicadas.

Antigamente, Conceição de Jacareí representava uma pequena vila de pescadores. À semelhança de outras localidades vizinhas, sofreu com o crescimento desordenado e com o processo de urbanização, após a abertura da Rodovia Rio-Santos. Nos últimos anos, a área vem sendo atravessada pelo aumento da criminalidade, o que impacta diretamente no cotidiano escolar.

De acordo com o Censo e com indicadores do Inep de 2022, o Colégio Municipal Hermínia de Oliveira Mattos inclui 645 alunos matriculados: 188, nos anos iniciais; 354, nos anos finais; 93, na EJA; e 10, na Educação Especial. Por seu turno, o corpo docente é composto por 50 professores. Com relação à distorção idade-série, os dados indicam que a escola apresenta, aproximadamente, 23% do alunado com atraso escolar de dois anos ou mais. Em 2012, a taxa chegou a 41,7%, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A unidade não possui acesso à rede pública de internet, contando apenas com duas televisões, de 43 polegadas cada, e um aparelho de projeção. Por isso, propostas de atividades que dependam de recursos diferentes desses, só são possíveis quando o professor os providencia, por iniciativa própria. Dessa maneira, para melhorar a qualidade do ensino ofertado aos alunos e aplicar às exigências da BNCC, eles precisam, por vezes, suprir as lacunas enfrentadas na elaboração de dinâmicas diferenciadas, financiando *notebooks*, internet, cabos e cópias. Por esses e outros tantos motivos, endossa-se a necessidade de maiores investimentos no setor educacional, uma vez que os documentos norteadores indicam a inclusão dos suportes digitais nas escolas e os alunos anseiam por isso.

Os estudantes das turmas de 9º ano (público-alvo desta proposta) possuem entre 13 e 16 anos de idade e, embora nem todos tenham aparelho de telefone móvel e acesso à internet, o modo como as atividades pedagógicas são direcionadas ao final deste trabalho permite driblar os problemas estruturais e compartilhar os recursos tecnológicos.

Esclarecidas essas informações, a próxima seção se concentra no método de Sequência Didática (SD), elaborado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), enquanto o capítulo 5 descreve a sequência didática proposta neste trabalho, detalhando suas etapas e fornecendo orientações para a sua aplicação.

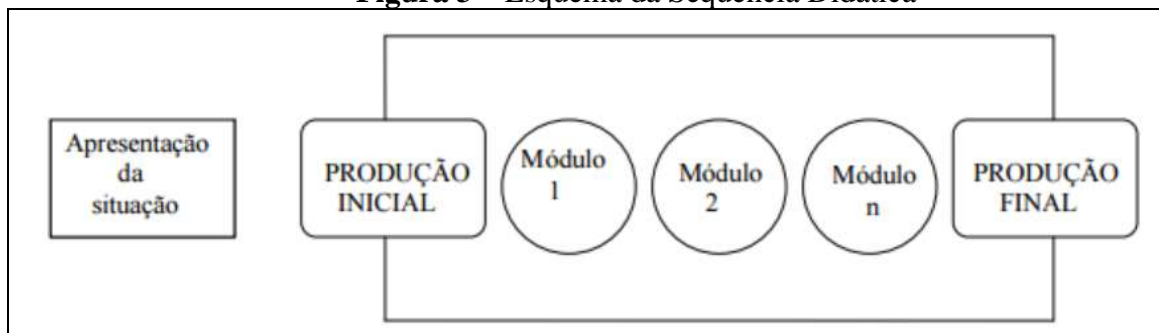
#### **4.3. Sequência didática (SD): breves comentários sobre o método**

Atualmente, ensinar as expressões orais e escritas na escola tornou-se imprescindível e há vários caminhos e pesquisas cujo objetivo principal é orientar trabalhos dessa natureza (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2001, 2008, 2010; Preti, 1993, 1997, 1998, 2003, 2004; entre outros). É o caso, por exemplo, das chamadas “sequências didáticas”, cujo modelo foi originalmente proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 83), com o fito 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”.

Segundo os autores, uma sequência didática consiste em um conjunto de atividades organizadas, de modo sistematizado, em torno de um gênero textual, desconhecido ou não dominado de modo suficiente pelos alunos. Um trabalho mais produtivo e em conformidade com o que sugerem os PCN e a BNCC deve primar por gêneros pertencentes à esfera pública (cf. capítulo 2). Assim, o discente terá contato com novas práticas de linguagem ou com práticas dificilmente domináveis (Brasil, 2017, p. 82-83). Propor uma sequência didática em sala de aula que proporcione aos estudantes experiências diversas com gêneros da esfera pública, com os quais precisará lidar em sua vida, ampliará sua competência comunicativa. Portanto, tal metodologia constitui uma importante ferramenta de apropriação de mecanismos fundamentais para o funcionamento de sua língua materna: a expressão e a interpretação.

Ao produzir um texto, os sujeitos são levados a refletirem sobre as questões de natureza gramatical de modo mais efetivo do que ao realizar listas de exercícios pontuais sobre um assunto. Precisam selecionar um gênero, as estratégias linguísticas a serem adotadas, para que seus objetivos sejam alcançados mais facilmente, e decidir o modo como utilizarão esses recursos ao longo da comunicação. Nesse sentido, são trabalhados aspectos morfológicos, sintáticos e ortográficos, diante de uma produção textual. O trabalho com sequências didáticas em sala de aula visa, então, tornar os aprendizes mais conscientes desse processo.

Sabe-se, no entanto, que dinâmicas assim despertam resistência por conta de uma herança bastante tradicionalista do sistema de avaliação predominantemente adotado no Brasil, de cunho somativo. Numa tentativa de amenizar esse problema, o presente trabalho adotará a estrutura de Sequência Didática, proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 83), reproduzida na Figura 3.

**Figura 3 – Esquema da Sequência Didática**

**Fonte:** Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 83).

Nesse método, a apresentação da situação é uma etapa fundamental, por esclarecer ao alunado o que se pretende fazer, na produção final e ao longo do processo. Ao mesmo tempo, prepara os educandos para a produção inicial, pois, após serem fornecidas todas as diretrizes a serem seguidas, eles realizarão uma primeira tentativa de elaboração do gênero focalizado nos módulos subsequentes.

Nessa etapa, deve-se apresentar um problema de comunicação bem delimitado, apontando: i) o gênero em evidência; ii) a quem será dirigida a produção; iii) que forma assumirá; e iv) quem será(ão) o(s) autor(es), isto é, se o produto será individual ou coletivo (em duplas ou grupos). Ademais,

é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. O cerne de um debate pode, por exemplo, ser apresentado através da escuta de breves tomadas de posição; de um tema geral – [...] animais ou homens e mulheres célebres –, podem ser retirados subtemas para um artigo enciclopédico; para um seminário, os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem e terão, eventualmente, aprendido os conteúdos em outras áreas de ensino (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 85).

Para os autores, a experiência com esse modelo tem mostrado que os educandos conseguem acompanhar a proposta nessa etapa introdutória, desde que a apresentação da situação inicial seja realizada de modo satisfatório.

A fase seguinte compreende uma produção inicial. Trata-se do momento em que os estudantes terão a oportunidade de elaborar um primeiro texto, servindo como uma atividade diagnóstica, tanto para o discente quanto para o docente. Para o professor, funciona, ainda, como uma avaliação formativa e rende momentos importantes de observação para aprimorar a sequência e adequá-la às demandas da classe. É, portanto, apresentado pelos autores, como o primeiro lugar de aprendizado do processo. Nele, desvios devem servir como subsídios para traçar um caminho de solidificação das habilidades ainda não consolidadas.

Pelo fato de, muitas vezes, não terem acesso a determinados gêneros fora da escola, os alunos – principalmente, do Ensino Fundamental – não costumam reconhecer suas habilidades e suas dificuldades e não sabem como ampliá-las e saná-las, respectivamente. Por isso, conscientizá-los é um dos objetivos da proposta trazida por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Mais especificamente,

a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática [...] A realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado [...] Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos ou outros alunos, encontram (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004, p. 86).

Posteriormente, os módulos servirão como espaços para se trabalhar as questões emergentes na produção inicial, fornecendo aos educandos as ferramentas necessárias para superá-las ou atenuá-las. Dessa maneira,

o movimento geral da sequência didática vai [...] do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004, p. 88).

Segundo os autores, nesse momento, três questões se mostram primordiais: i) que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? ii) como trabalhar cada problema em particular? e iii) como capitalizar o que é adquirido nos módulos? Para tanto, é preciso considerar diferentes níveis das problemáticas (representação, planejamento, elaboração e realização do texto). Também é importante diversificar as atividades, a fim de não tornar o processo maçante e mecânico. Por último, ao longo dos módulos, faz-se necessário reunir as aquisições, dando o devido encaminhamento. É o momento em que os alunos internalizarão um vocabulário mais técnico e as informações adquiridas durante o processo. Em seguida, essas aprendizagens devem ser sistematizadas, ou seja, registradas em listas ou cartazes, divulgados em espaços acessíveis, permitindo a consulta para realização da produção final, cujo objetivo principal é dar “ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004, p. 90).

Em consonância com os conceitos de multiletramentos e multimodalidades (cf. seção 2.1), esta proposta se desdobrará em um caderno digital, que faz uso dos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs). Nesse sentido, a seção a seguir traz alguns



esclarecimentos sobre esses termos emergentes das transformações sociais decorrentes dos avanços das TDIC.

#### **4.4. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs)**

As práticas discursivas sociais da atualidade estão intimamente relacionadas às **tecnologias digitais da informação e da comunicação**. Tais práticas alteraram as formas de ler, escrever, comprar, protestar, criar, produzir, aprender, relacionar-se etc. Isso tudo aponta para novas maneiras de ensinar e aprender, de produzir conhecimento e objetos digitais de aprendizagem. Assim, estamos em um momento em que se vem refletindo e questionando o futuro dos materiais didáticos impressos e investigando os materiais digitais (Novaes; Berto; Chaguru, 2002, p. 11, grifos nossos).

Santaella (2010 *apud* Rojo, 2017) propõe que a sociedade se divide em basicamente seis eras culturais e que as práticas de letramento se alteram devido às mudanças tecnológicas que ocorrem em cada era. Seriam elas: “a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital” (Rojo, 2017, p. 6).

De acordo com Rojo (2017, p. 6), “na era da cultura oral, não havia nem escola nem ensino, tais como os compreendemos hoje”. A era da cultura escrita faz emergir a instituição escola e a concepção de ensino. A era marcada pela cultura impressa, que adentra a escola no final do século XIX e no século XX, traz consigo a criação de inúmeros aparatos, tais como: livros, textos mimeografados ou xerocados. Já o rádio e a televisão, os retroprojetores e videocassetes, por exemplo, tecnologias que surgem, logo em seguida, na era da cultura das massas, não chegam a compor constitutivamente os currículos escolares – mesmo tornando-se onipresentes nas casas a partir da segunda metade do século XX e fundamentais no cotidiano da sociedade de modo geral. Por fim, tem-se a era atual, da cultura digital, denominada por alguns autores, como Chartier (1997), como a quarta revolução da escrita.

Nela, o leitor não é mais reverente ao texto, concentrado e disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; não é mais receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curte, redistribui, remixa. As fronteiras entre leitura e autoria se esfumam (Rojo, 2017, p. 6).

Isso significa que não dá mais para ignorar as profundas transformações sociais devido aos avanços das TDIC no contexto atual. De igual modo, está cada vez mais difícil inibir os alunos de usarem essas tecnologias dentro dos muros da escola, ainda

que se criem leis e uma série de normas para isso. O público muda e com ele as demandas da sociedade. Sabe-se que é muito difícil acompanhar tais transformações. Esse sempre foi um dos maiores problemas das escolas, dados todos os percalços e barreiras estruturais. Sabe-se, também, como já foi dito, que é necessário investimento maciço em formação continuada e valorização profissional para ajudar o professor a lidar com todas essas novas exigências. Contudo, tem se tornado cada vez mais presente, no discurso dos educadores, esta queixa: como lidar com os alunos dispersos, que aparentemente não querem saber de nada, só querem mexer no celular?

Rojo (2017), responde a essa questão, corroborando o que foi dito sobre o fato de o professor necessitar de ajuda. Ela diz que

há, pois, diversas maneiras de as tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) se relacionarem com o currículo e a pedagogia escolar, diversos usos que se pode fazer dessas tecnologias: alguns, bem mais interessantes que outros. No entanto, para poder fazê-lo, é preciso que o professor seja formado para isso e que disponha de materiais didáticos digitais visando a esses usos (Rojo, 2017, p. 12).

Por isso, deve-se pensar em multiletramentos e não em letramento, baseando-se “na ideia de formar os sujeitos com habilidades no campo do ‘saber fazer’, usando as diversas ferramentas relacionadas às práticas letradas” (Novaes; Berto; Chaguru, 2002, p. 11). Os textos apresentam-se cada vez mais numa perspectiva multimodal, pois dispõem de inúmeras semioses, além do impresso, da ilustração estática, como se verificava até bem pouco tempo.

Nesse sentido, pensar em novas formas de construir materiais didáticos tem se tornado cerne dos debates a respeito, fazendo emergir na literatura acadêmica os

ODAs (objetos digitais de aprendizagem) e as propostas digitais de aulas e atividades que neles se baseiam. Esses materiais se encontram por toda a Web, mas são também curados, organizados, catalogados, indexados e disponibilizados em repositórios públicos e gratuitos, tais como o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais-BIOE (ambos do MEC – Ministério da Educação do Brasil) (Rojo, 2017, 13).

De acordo com Rojo (2017, p. 13), para ser considerado um ODA, o material deve apresentar alguns elementos, como: reusabilidade (ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem), adaptabilidade (ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem), granularidade (apresentar conteúdo detalhado, para facilitar a reusabilidade), acessibilidade (ser facilmente acessível via Internet para ser usado em diversos locais), durabilidade (apresentar possibilidade de continuar a ser usado independentemente de mudança de tecnologia) e

interoperabilidade (apresentar possibilidade de operar através de variedade de *hardwares*, sistemas operacionais e *browsers*).

Para utilizar os ODAs, faz-se necessário, portanto, produzir um material didático que seja aberto para o discurso do professor e dos alunos em colaboração, servindo, assim, ao paradigma da aprendizagem interativa, ou seja, colaborativa, protagonista. Esse material é chamado de *protótipo* em Rojo (2013 *apud* Rojo, 2017) e seria uma espécie de

material navegável e interativo como explicado acima, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (Rojo, 2017, p. 18).

Desse modo, acredita-se que o caderno digital produzido nesta dissertação, que nasce a partir do conceito de Sequência Didática trazido por Dolz, Schneuwly, Noverraz (2004), pode ser considerado um protótipo de ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na produção textual. Ele será apresentado no final desta pesquisa (cf. Apêndices I e II), enquanto as informações concernentes à proposta de SD são expostas no próximo capítulo.

## 5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Este capítulo reúne informações sobre a sequência didática inspirada no método de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Como o modelo descrito na seção 4.3 é passível de mudanças e de adaptações, a partir de objetivos estabelecidos, as atividades aqui sugeridas não visam à aprendizagem de um gênero propriamente dito, mas o desenvolvimento de habilidades argumentativas. Envolvem dois gêneros principais – o debate regrado e a dissertação escolar –, mas incluem, também, outros gêneros (roda de conversa, notícia, poema, textos normativos), selecionados sobretudo para ampliar o repertório sociocultural dos alunos. Abordam, ainda, diferentes temáticas presentes no seu cotidiano, a fim de promover o diálogo, a reflexão crítica e, por conseguinte, o aprimoramento de suas habilidades de escuta, de tomada de decisão e de interação, de modo ético, respeitoso e empático na sociedade, em conformidade com os documentos norteadores do ensino no Brasil (cf. seção 2.2).

As atividades foram postuladas, considerando temas relevantes para a faixa etária dos alunos a que a sequência didática e o produto – um caderno digital sobre o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na Produção Textual – se destinam originalmente (cf. seção 4.2). Podem, contudo, ser ajustados a outras realidades por eles interessadas.

Em linhas gerais, a sequência se estrutura da seguinte forma (cf. Figura 4) e estima-se que possa ser aplicada em 19 aulas, com cerca de 50 minutos cada:

**Produção inicial:** A importância da leitura na vida dos jovens;

**Módulo 1:** A natureza argumentativa do ser humano;

**Módulo 2:** Os desafios de falar em público;

**Módulo 3:** Arte e literatura - para que a realidade não nos destrua;

**Módulo 4:** Uniforme escolar - uma realidade que não dá pra fugir (ou dá)?;

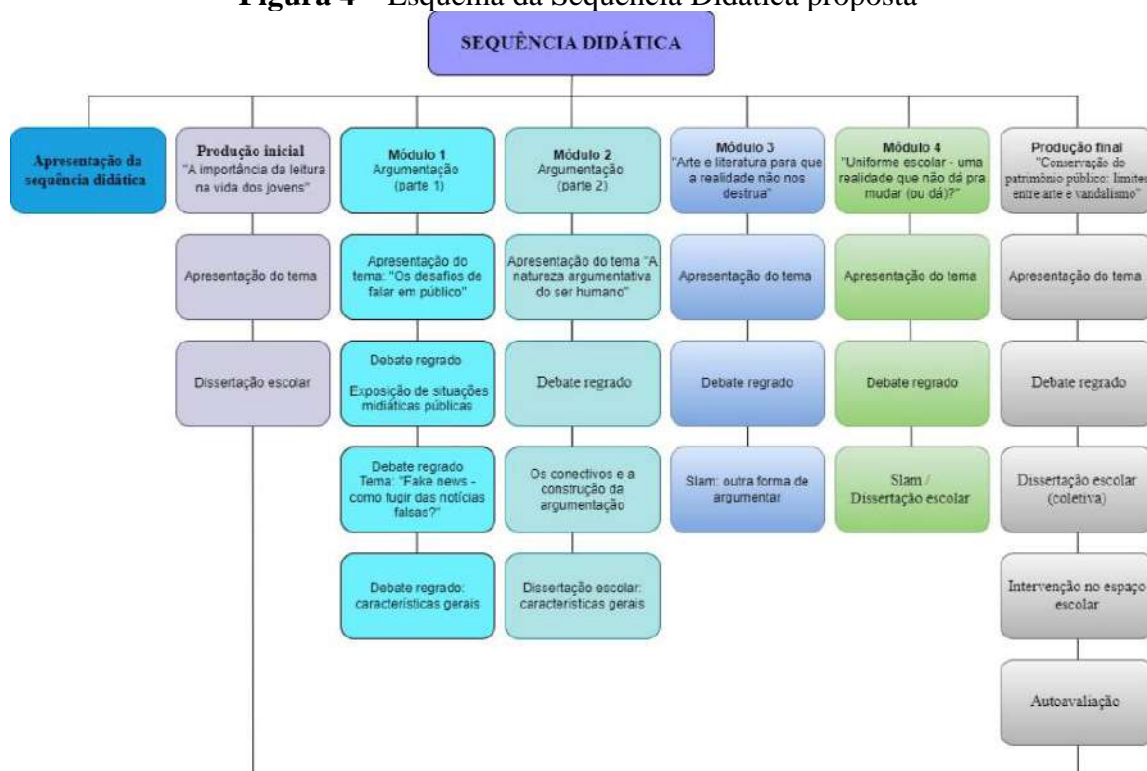
**Produção final:** Agora é nossa vez! Como anda o estado de conservação do patrimônio público: limites entre arte e vandalismo.

Além das atividades específicas de cada uma dessas etapas, será comum a todas elas a apresentação de um tema a ser abordado naquele momento da sequência.

Na primeira etapa, deve-se esclarecer aos alunos, de modo geral, como será a sequência didática. Trata-se de um momento importante, pois promove maior

engajamento dos envolvidos, uma vez que lhes são expostos os objetivos das atividades e eles se conscientizam de que estão iniciando um ciclo com propósitos pré-estabelecidos.

**Figura 4 – Esquema da Sequência Didática proposta**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Como produções iniciais, o(a) docente deve propor a leitura dos textos motivadores aos alunos e a elaboração de uma dissertação acerca do tema “A importância da leitura” (ou de algum outro próximo da realidade dos estudantes). Em ambos os casos, sugere-se pouca orientação e contextualização a respeito dos gêneros e do tema – sugere-se fazê-la apenas a partir dos textos e vídeos motivadores – na tentativa de mensurar os conhecimentos prévios da classe. Para o tema proposto, recomendam-se os seguintes textos motivadores: a bibliografia de Carolina Maria de Jesus<sup>22</sup>, uma notícia sobre um projeto que incentiva leitura de um jeito diferente<sup>23</sup> e o

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.ebiografia.com/carolina\\_maria\\_de\\_jesus/](https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/). Acesso em: 30 mar. 2024.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cl2dfykpISA>. Acesso em: 30 mar. 2024.

trecho da Política Nacional de Leitura e Escrita<sup>24</sup>, que diz reconhecer a leitura e a escrita como essenciais para assegurar a plena cidadania e uma vida digna.

Posteriormente, após a análise dessas primeiras produções, nos módulos 1 e 2, o(a) professor(a) pode promover momentos de reflexão sobre elas, salientando: i) pontos a serem mantidos e melhorados nas próximas atividades; ii) as principais dificuldades encontradas; e iii) aspectos de natureza estrutural e composicional dos gêneros debate regrado e dissertação escolar, respectivamente.

O módulo 1 destina-se a desenvolver habilidades relacionadas ao gênero debate regrado e se divide em duas etapas: i) roda de conversa sobre os desafios de falar em público, tema que pode ser aprofundado, tendo em vista situações reais que foram divulgadas em veículos midiáticos; e ii) apresentação do gênero debate regrado, de suas características principais e de exemplos. O módulo 2 é destinado à exploração do gênero dissertação escolar e também contempla duas partes: i) roda de conversa sobre a natureza argumentativa do ser humano; e ii) apresentação do gênero dissertação escolar, listando suas principais características e a função dos conectivos na construção da argumentação. Concluídas tais etapas, para consultas posteriores, indica-se a realização de registros coletivos das principais constatações sobre o que aprenderam nos módulos 1 e 2, bem como a sua exposição em lugares acessíveis da sala de aula e/ou em espaços virtuais de interação entre os estudantes, como grupos em redes sociais.

Nos módulos 3 e 4, sugere-se a abordagem de alguns temas, aliando os gêneros debate regrado e dissertação escolar: “Arte e literatura – para que a realidade não nos destrua” e “Uniforme escolar - uma realidade que não dá pra fugir (ou dá)?<sup>25</sup>. Em um primeiro momento, o(a) docente pode apresentar o assunto em questão e, em seguida, pedir que os estudantes busquem informações a seu respeito. No encontro seguinte, eles deverão debater-lo e, após o debate, escrever uma dissertação escolar sobre o tema proposto.

Como será elucidado no caderno digital, para introduzir o tema e incitar o debate, o (a) professor(a) pode abordar textos de gêneros diversos com os alunos. O

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2018/08/politica-nacional-de-leitura-e-escrita-agora-e-lei>. Acesso em: 30 mar. 2024.

<sup>25</sup> O módulo 4 aborda o tema “Uniforme escolar: aspectos positivos e negativos”, considerando demandas trazidas pelos alunos a que a proposta original se destina. Mais precisamente, a unidade escolar que inspirou a elaboração das atividades desta sequência permite a personalização da blusa do uniforme, quando os alunos chegam ao 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, eles têm demonstrado imaturidade para fazer suas escolhas, talvez pelo fato de ainda desconhecerem as legislações existentes em instituições públicas de ensino.

módulo 2, por exemplo, inicia fazendo com que os alunos reflitam a respeito do fato de as pessoas perceberem o mundo a partir de óticas diferentes, levando-as a divergirem de opinião em vários pontos. Os alunos devem, enfim, ser orientados a compararem as diferenças e semelhanças entre o que lhes foi apresentado e a sociedade em que vivem, de modo a perceberem os efeitos positivos e nocivos disso.

No módulo 3, por sua vez, os alunos acessarão uma nova forma de expor suas opiniões, através da arte, mais especificamente, do gênero *Slam Poetry*, ou *Slam Poesia*. Eles também são levados a produzir uma dissertação a respeito do tema: “Limites entre liberdade de expressão e discurso de ódio”. Para tanto, deverão refletir sobre a temática por meio: i) da lei 5.250/1967, que regula a liberdade de manifestação do pensamento e da informação<sup>26</sup>; ii) de uma notícia sobre a morte de um menino em uma escola no litoral paulista<sup>27</sup>; e iii) do poema “Vozes-mulheres”<sup>28</sup>, de Conceição Evaristo, que fala sobre o fato de o eu-lírico ser uma espécie de porta-voz da história da sua família, do seu povo. O objetivo desse módulo é mostrar, tanto a importância de se posicionar na sociedade em que vivemos, como as formas de se fazê-lo, sem, todavia, violar o direito do outro. Almeja, também, mostrar que a arte e a literatura são instrumentos de denúncia de problemas sociais, levando as pessoas a refletirem sobre tais questões.

O módulo 4 aborda a temática referente ao uniforme escolar, assunto polêmico entre eles, e mostra uma forma de se mobilizar, dentro da lei, para modificar a realidade na qual estão inseridos. Para isso, primeiro os alunos são levados a pensar, acessando os seguintes textos motivadores: i) o poema “A roupa que a gente veste/a roupa que veste a gente”<sup>29</sup>, de Mariane Bigio, que fala sobre as roupas em seus diversos contextos e situações sociais; ii) o projeto de lei n. 680/2023<sup>30</sup>, que prevê a obrigatoriedade de fornecimento dos uniformes escolares pela Secretaria de Educação do Estado; e iii) uma notícia, publicada em 2018, sobre a morte de um estudante uniformizado na favela da

---

<sup>26</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15250.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15250.htm). Acesso em: 09 jun. 2024.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/04/28/mae-de-menino-morto-apos-ser-agredido-em-escola-diz-que-filho-queria-ficar-forte-para-defender-amigos-menores-de-bullying.ghtml>. Acesso em: 09 jun. 2024.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://rascunho.com.br/colunistas/sob-a-pele-das-palavras/vozes-mulheres-de-conceicao-evaristo/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://maribigio.com/2019/07/17/a-roupa-que-a-gente-veste-a-roupa-que-veste-a-gente-cordel/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

<sup>30</sup> Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro2327.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/aeb7618a19c514f6032589880069350e?OpenDocument>. Acesso em: 09 jun. 2024.

Maré alvejado por policiais<sup>31</sup>. Espera-se mostrar aos alunos que, embora as queixas com relação ao uso do uniforme escolar sejam válidas, seu uso continua sendo importante por vários motivos, dentre eles a própria segurança dos estudantes. Também se objetiva defender que há formas de mudar a realidade da obrigatoriedade do uniforme escolar, discutindo com a direção da escola sobre a possibilidade de sua personalização, por exemplo.

Encerrando a sequência didática, sugere-se a promoção de um debate regrado e a redação de uma dissertação escolar sobre um tema relevante para toda a comunidade escolar. É o caso, por exemplo, da preservação dos espaços da instituição. A depender das condições do prédio, na tentativa de conscientizar os frequentadores daquele ambiente, o debate pode, inclusive, ser aberto a outros integrantes da comunidade (alunos de outras turmas, pais, funcionários). Ademais, as produções escritas podem ser divulgadas em espaços físicos e/ou virtuais mais abrangentes, após serem analisadas pelo(a) professor(a) e revisadas pelos alunos.

Embora a ideia destoe parcialmente do modelo proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), acredita-se que permitirá avaliar a evolução dos alunos ao longo da sequência, sobretudo se esses produtos forem comparados com aqueles desenvolvidos na produção inicial.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://jornalocidadao.net/ele-nao-viu-que-eu-estava-com-a-roupa-da-escola-mae/>. Acesso em: 09 jun. 2024.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação nasceu da percepção de dificuldades enfrentadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na produção de textos argumentativos orais e escritos. Um dos seus objetivos era produzir materiais destinados a enriquecer as aulas de Língua Portuguesa, fornecendo subsídios para ampliar a competência linguística dos educandos.

Ao longo dos capítulos, apresentaram-se diferentes pressupostos teóricos ligados pela ideia central de que a língua é uma atividade social. Nesse sentido, ensinar usos linguísticos reais permite ao aluno experimentar mais situações comunicativas e gêneros textuais-discursivos. Apropriando-se de suas estruturas, ele aumenta sua proficiência, principalmente, com relação à produção e à compreensão de gêneros que circulam nas esferas públicas de comunicação. Além disso, realizou-se um breve percurso acerca do ensino de Língua Portuguesa, com base nas orientações dos PCN, da BNCC (Brasil, 1998, 2017), do PME e do DNC (Mangaratiba, 2015, 2022) (cf. capítulo 2). Os dois primeiros possuem caráter nacional, enquanto os últimos discorrem sobre a realidade do Município de Mangaratiba/RJ.

Com a intenção de tornar os discentes protagonistas de uma aprendizagem significativa e próxima de sua realidade, os produtos desenvolvidos (a sequência didática e o caderno digital) contemplam pautas reais e relacionadas ao cotidiano dos próprios estudantes. O caderno digital reúne diversas práticas de oralidade e de letramento, selecionadas para ampliar a bagagem sociocultural dos alunos, mas se concentra na produção dos gêneros debate regrado e dissertação escolar. As atividades foram elaboradas, enfim, levando em consideração o modelo de Sequência Didática, de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), e as definições de protótipos e de Objetos Digitais de Aprendizagem, expostas em Rojo (2017) (cf. capítulo 4).

Cabe reiterar que, embora as atividades tenham nascido da observação da realidade de uma escola localizada no Município de Mangaratiba/RJ, o trabalho teve caráter propositivo, uma vez que não foi possível aplicar os produtos, até a defesa desta dissertação. Visa-se, contudo, fazê-lo logo e divulgar os resultados em publicações futuras. Nessa(s) aplicação(ões), espera-se estimular a prática de debates e discussões éticas e responsáveis para resolver demandas que emergirem no dia a dia, além de ampliar a proficiência linguística dos alunos, de modo que possam adequar sua linguagem às situações em que se inserirem. Almeja-se, também, que percebam as

relações intertextuais, por meio de referências e retomadas, sendo capazes de resgatar informações de textos a que tiveram acesso para reforçar os argumentos utilizados nas suas próprias produções, orais ou escritas.

Entre outras críticas tecidas ao longo desta dissertação, ressalta-se a necessidade de investimento em formação continuada e em materiais que auxiliem os docentes a acompanharem as transformações pelas quais o ensino de Língua Portuguesa tem passado. Espera-se que os produtos oferecidos possam contribuir para melhorar de alguma forma a prática docente e o ensino ofertado aos estudantes.

Assim, esta pesquisa buscou fornecer aos professores das sociedades atual e futura, subsídios para que consigam repensar e inovar sua prática docente, acompanhando as inúmeras mudanças pelas quais vêm passando o ensino de língua materna, principalmente, após a implementação da BNCC e após o contexto pandêmico, que transformou de forma permanente os modos de se pensar a Educação.

## REFERÊNCIAS

ANACLETO, U. C. *et al.* **Tecnologias digitais e (multi)letramentos**: inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor. Itabuna/BA: Mondrongo, 2020.

ANDRADE, M. L. C. V. de O. Língua: modalidade oral/escrita. *In: Caderno de formação*: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 50-67, v. 11. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40355/1/01d17t04.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BIGIO, M. **A roupa que a gente veste / A roupa que veste a gente – Cordel**. Disponível em: <https://maribigio.com/2019/07/17/a-roupa-que-a-gente-veste-a-roupa-que-veste-a-gente-cordel/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967**. Regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15250.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15250.htm). Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Leitura agora é Lei**. Brasília, DF: Senado Federal, 01 ago. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2018/08/politica-nacional-de-leitura-e-escrita-agora-e-lei>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Projeto de lei nº 680/2023**. Dispõe sobre obrigatoriedade de fornecimento de uniformes escolares pela secretaria de educação do Estado. Rio de Janeiro, RJ: Plenário do Edifício Lúcio Costa, 2023. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro2327.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/aeb7618a19c514f6032589880069350e?OpenDocument>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: teoria e prática I. Londrina, PR: Fundação Araucária, 2004.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DAIVID, R. S. **Do gênero textual dissertação escolar ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação**. Revista Cocar. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. v. 11 n. 21. jan/jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1303>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte, MG: FAE/UFMG, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um método. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

EVARISTO, C. **Vozes-mulheres**. In: Cadernos negros, v. 13, São Paulo, 1990. Disponível em: <https://rascunho.com.br/colunistas/sob-a-pele-das-palavras/vozes-mulheres-de-conceicao-evaristo/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. de O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Ática, 2011. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1moZ1fn5sHAHlhb7BuFz0Xfwf6\\_CXAUbj/view](https://drive.google.com/file/d/1moZ1fn5sHAHlhb7BuFz0Xfwf6_CXAUbj/view). Acesso em: 22 mar. 2024.

FRAZÃO, D. **Biografia de Carolina Maria de Jesus**. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/carolina\\_maria\\_de\\_jesus/](https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/). Acesso em: 30 mar. 2024.

GONÇALVES, C. **Ele não viu que eu estava com a roupa da escola, mãe?** Jornal Cidadão: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://jornalocidadao.net/ele-nao-viu-que-eu-estava-com-a-roupa-da-escola-mae/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

JESUS, I. C. M. de. **Os gêneros multissemióticos no ENEM e na BNCC: questões para o ensino**. 2021. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura). Instituto de Letras – LIP. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MÃE de menino morto após ser agredido em escola diz que filho queria ‘ficar forte’ para defender amigos menores de bullying. **G1** 28 abr. de 2024. Fantástico. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/04/28/mae-de-menino-morto-apos-ser-agredido-em-escola-diz-que-filho-queria-ficar-forte-para-defender-amigos-menores-de-bullying.ghtml>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MANGARATIBA. **Lei nº 963, de 22 de junho de 2015**. Mangaratiba, RJ: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/Mangaratiba\\_Lei\\_963\\_15\\_Plano\\_Municipal\\_de\\_Educacao.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/Mangaratiba_Lei_963_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf) . Acesso em: 28 jan. 2023.

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

MEDEIROS, A. M. **Tipologias da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/tipologias-da-pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais/> . Acesso em: 04 maio 2023.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

NOVAES, T. D. de; BERTO, J. C. B.; CHAGURI, J. de P. **Construção de protótipo de ensino: uma experiência com programa kotobee**. VIII Conedu, 2002. Disponível em: [TRABALHO\\_EV174\\_MD5\\_ID8899\\_TB1243\\_20062022210501.pdf](TRABALHO_EV174_MD5_ID8899_TB1243_20062022210501.pdf). Acesso em: 30 mar. 2024.

O DILEMA DA INTERNET. Direção: Jeff Orlowski. Estados Unidos, 2020.

OLIVEIRA, L. da S. **Uma luz no fim do túnel: o lugar do debate na aula de Língua Portuguesa no 9º ano e a importância da leitura de mundo**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

O PODER da leitura: contação de histórias encanta crianças. (S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cl2dfykpISA>. Acesso em: 30 mar. 2024.

QEDU: Colégio Maria Hermínia de Oliveira Mattos. 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33129410-c-m-herminia-de-oliveira-mattos>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1995.

ROJO, R. **Entre Plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web**. The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38. n. 1 jan-jul 2017. Disponível em: <ENTRE PLATAFORMA ODAS E PROTÓTIPOS.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

RODRIGUES, R. H. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo, RJ: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. G. da. **Como tatuagem**: as marcas indelévels da literatura. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Educação de Angra dos Reis (Iear), Angra dos Reis, 2022.