

# O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

## SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM AS AN INSTRUMENT FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE POST-PANDEMIC PERIOD

Diclei de Carvalho<sup>3</sup>  
Letícia Rarek Conceição<sup>4</sup>  
Rosa Maria Manzoni<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente artigo versa sobre a dificuldade encontrada no espaço escolar para se ensinar a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, perante as proposições curriculares nacionais e o cenário pós-pandêmico da COVID-19. Para breve análise situacional é apontado o panorama do sistema municipal de ensino de Ourinhos – SP, interior do estado de São Paulo, tendo como foco o sétimo ano do ensino fundamental. Diante da importância e complexidade do tema, visto o diagnóstico realizado pelos professores, após dois anos com aulas remotas e/ou híbridas, o trabalho apresenta uma proposta de prática de produção de texto, utilizando como didática a teoria interacionista sociodiscursiva, por meio da metodologia da sequência didática para que se possa contemplar, no processo de ensino e aprendizagem, o uso e reflexão da Língua Portuguesa. A teoria apresenta uma proposta de análise do texto que envolve o campo linguístico, cognitivo e social, bem como as ferramentas didáticas para se trabalhar o texto: modelização didática de gênero e sequência didática, cuja estrutura promove a reflexão do uso da língua. Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa de intervenção com a turma do sétimo ano, com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem nos estudantes para que estes possam produzir textos nos diversos gêneros, no meio interseccional em que estão inseridos. **Palavras-chave:** Interacionismo sociodiscursivo, Sequência didática, Período pós-pandêmico.

### ABSTRACT

This report is about the difficulty found in the school space to teach text production in Portuguese language classes, given the national curricular proposals and the post-pandemic scenario of COVID 19. For a brief situational analysis, the panorama of the municipal network of teaching in the interior of the state of São Paulo, focusing on the seventh year of elementary school. Given the importance and complexity of the topic, given the diagnosis carried out by teachers, after two years with remote and/or hybrid classes, the work presents a proposal for text production practice using sociodiscursive interactionist theory as didactics, just like the didactic sequence so that the use and reflection of the Portuguese language can be contemplated in the teaching and learning process. It is worth highlighting that the theory works with the stages of text production, being able to lead students to understand the process, which involves the

3 Mestrando no Programa Docência para a Educação Básica, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru-SP.

4 Mestra em Ensino, pelo Programa Docência para a Educação Básica, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru-SP.

5 Professora adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências - Câmpus Bauru - Departamento de Educação - e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica - Faculdade de Ciências - Unesp, Bauru. Livre-Docente em Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

field linguistic, cognitive and social and consequently the reflection on the use of language in the environment and which they are inserted.

**Keywords:** Sociodiscursive interactionism, Didactic sequence, Post-pandemic period.

## INTRODUÇÃO

Nas horas de estudo (HE), no sistema municipal de ensino de Ourinhos – SP, é comum o relato de docentes que ensinam língua portuguesa, acerca do desempenho dos alunos, no que tange à produção de textos escritos. Geralmente, dizem que essa prática quase sempre não correlaciona com a série na qual estão matriculados. Essa situação ficou ainda mais agravada com o ensino remoto, assumido durante a pandemia do vírus Sars-CoV-2 (2020 – 2021), devido às medidas protetivas de restrição motivadas pela doença, que refletiram diretamente no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

No formato das aulas, no período da pandemia, o ensino foi fragmentado e os direitos de todos à educação não foram atingidos, pois muitos não tiveram acesso à internet, e outros não tiveram condições de retirar as atividades impressas nas unidades escolares. Esses dois fatores não favoreceram as aulas assíncronas propostas no modelo emergencial de educação, cumprindo parcialmente a jornada de estudo, sem a intervenção direta do professor, bem como, sem os recursos necessários para sanar a defasagem na construção da linguagem escrita. Após aproximadamente dois anos de afastamento do espaço escolar, os estudantes retornaram, integralmente, no ano de 2022, para a sala de aula.

Cumprir, neste momento, dizer que, no ano letivo de 2022, foi preparado, como parte do currículo, o acolhimento socioemocional dos estudantes, diante das perdas afetivas e materiais. Somente em 2023, foi possível retomar parcialmente os objetivos de ensino, conforme a Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC, abarcando os quatro eixos da Língua Portuguesa: Oralidade; Leitura/escuta; Produção de texto; Análise linguística/semiótica.

O sistema municipal de Ourinhos utilizou, de 2017 a 2022, o sistema Sesi de Ensino, e, em 2023, o currículo paulista. A jornada semanal, no componente curricular de Língua Portuguesa, é de seis horas-aula para os anos finais do ensino fundamental, que, ao final do bimestre, equivale à média de sessenta horas-aula. Contextualizada a matriz curricular, é necessário, agora, discutir sobre como a prática de escrita está sendo trabalhada pelos professores de Língua Portuguesa, no período pós-pandemia. Quanto à produção escrita, constata-se que os textos produzidos são, muitas vezes, fragmentados, sem coesão e coerência e sem a planificação em sequências textuais. Outro ponto a ser destacado é o uso da pontuação, visto que interfere diretamente na produção de sentido do texto. Diante desta demanda, o sistema municipal de ensino, especificamente, no ano de 2023, ofertou projetos de recuperação paralela, desde o início do ano letivo, visando a minimizar a defasagem de aprendizagem que se evidenciou durante a pandemia da Covid-19.

Dados obtidos numa avaliação diagnóstica, pós-pandêmica, constituída por questões objetivas e uma produção textual, mostraram que 70% dos estudantes apresentavam defasagem de aprendizagem, correspondente ao ano escolar matriculado. Esses achados revelaram que a lacuna apresentada pelos estudantes perpassou pelos quatro eixos, porém a produção textual escrita apresentou maiores dificuldades, visto que o estudante

não conseguia organizar o seu pensamento e transformá-lo em escrita, respeitando as coerções do gênero textual estudado.

Os estudantes não conseguiram produzir textos escritos com a complexidade esperada para o ano que estavam matriculados, os quais apresentaram problemas desde a caracterização contextual, passando pelas dificuldades discursivas e linguístico-discursivas, em virtude de uma série de fatores internos e externos à realidade escolar, dentre os quais: o âmbito familiar pouco letrado; interferências interseccionais; afastamento do espaço escolar; o hiato de dois anos de ensino remoto, por conta da pandemia da Covid-19 e a qualidade da formação do profissional da educação. Sobre esse último fator, destacamos que o professor precisa ampliar e aprofundar os estudos, resignificando a sua práxis educativa visando alcançar um ensino de qualidade. A conquista de uma práxis transformadora implica necessariamente que o professor não pode ter uma compreensão do conteúdo a ser ensinado pautada no pensamento empírico, mas sim sustentada em bases científicas, ou seja, em uma compreensão teórica. Sobre isso Bakhtin (2000, p. 207) afirma que “o que se trata de compreender não é o aparato técnico, mas a *lógica imanente à criação*, e, acima de tudo, a estrutura dos valores do sentido na qual a criação se desenvolve como consciência de seus próprios valores, o contexto em que o ato criador é pensado” (grifo do autor).

Diante do resultado da avaliação diagnóstica, o ensino da produção de texto escrito tem sido um dos grandes desafios para o sistema municipal, quiçá para a educação nacional. Nesse desafio há a tensão entre o papel social do professor e do aluno. De um lado, encontra-se o docente com um currículo pautado em conteúdos sistematizados e, de outro, o estudante que aprende para além dos muros da escola, nos diversos segmentos sociais, e que não encontra significado nas atividades de escrita propostas pelo professor. Nesse sentido, há que se resignificar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, que ainda hoje, mesmo com o avanço na área da didática das línguas, percebe-se desconexa ao meio social.

Este trabalho visa contribuir com o ensino da produção de textos escritos na escola que atenda à necessidade formativa dos alunos, que os leve a usar a língua em situações reais de comunicação e que reflitam sobre o seu uso social. Buscando aproximar o estudante à língua escrita, apresentamos como hipótese de trabalho a teoria interacionista sociodiscursiva, com sua proposta de análise textual e sua engenharia didática, incluindo a modelização didática do gênero e a sequência didática.

### **O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUA ENGENHARIA DIDÁTICA**

Enquanto seres humanos, somos complexos e necessitamos de propriedades comportamentais que abarquem o social, que estão diretamente vinculadas ao potencial genético. Nesse viés, o homem busca recursos sociais e biológicos capazes de suprir a sua relação com a natureza, com as coisas e com a vida. O estudo produz conhecimento para interpretar a relação do homem com o mundo natural e social, que vai além da experiência empírica. Assim, surge o Interacionismo Sociodiscursivo.

De acordo com Bronckart (2007, p. 107),

O interacionismo sociodiscursivo que sustentamos estabelece que, na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras,

filo e ontogeneticamente. É no quadro das avaliações sociodiscursiva (*langagières*) da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. [...] O pensamento consciente, assim, emerge como um produto da ação e da linguagem, permanecendo longo tempo determinado apenas pela lógica acional e discursiva (pensamento natural), antes de se separar dela e de se transformar, localmente, em pensamento formal.

A prática da escrita não condiz com a realização de atividades mecânicas, pois estas provocam um reducionismo do potencial desenvolvvente do ensino da linguagem viva na formação intelectual e social humana. Bronckart (2007), no capítulo 5, da obra **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**, revela a necessidade de apreender e vivenciar o mundo físico para contribuir com a criação dos mundos discursivos, planejados em sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Esse movimento de criação, ao mesmo tempo que usa das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise-síntese, comparação, generalização e abstração na produção dos textos, ao mesmo tempo em que desenvolve tais operações. Ao mobilizar as operações lógicas do raciocínio na produção do gênero do discurso, navega-se pelos três mundos propostos pelo autor: mundo objetivo, mundo subjetivo e mundo social.

Para Barros (2009), ao compreender um gênero textual, o estudante será capaz de compreender as regras de conduta em relação a um conteúdo temático, seleção linguística e estrutura composicional, alcançando a competência sociocomunicativa, tão esperada no processo de ensino e aprendizagem de linguagem. Quanto mais competente e experiente for o estudante nas dimensões psicológicas, linguística e social mais proficiente será na utilização e adaptação dos gêneros e no reconhecimento das estruturas formais e enunciativas que os compõem a serviço da comunicação.

Assim, para minimizar as dificuldades apresentadas, a engenharia didática (sequência didática) elaborada por Joaquim Dolz (2016), faz-se urgente, visando atingir os objetivos propostos pela teoria de Bronckart (2007).

Partindo da avaliação diagnóstica apresentada, ao se tratar de produção escrita, quanto ao panorama e dificuldades encontradas pelo professor, destaca-se a importância da construção de um modelo didático, ou seja, a modelização didática do gênero para o ensino da prática escrita, procedimento que revela as dimensões ensináveis do gênero. Para a elaboração desse modelo didático é preciso afirmar, mais uma vez, a importância do conteúdo a ser abordado. Em outros termos, o gênero do discurso a ser trabalhado vislumbra as possibilidades de aprendizagem. Dolz, Schneuwly & De Pietro (1988, *apud* Rojo, 2001, p. 34-35) afirma que:

[...] o modelo didático define princípios, orienta a intervenção didática e, enfim, torna possível uma progressão entre os diferentes graus de aprendizagem. [...] O modelo define, com efeito, os princípios (por exemplo, o que é um debate?), os mecanismos (reformulação, retomada, refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir objetivos de aprendizagem para os alunos.

É preciso, no ato da modelização didática, descrever o gênero do discurso estudado para que o aluno possa visualizá-lo em suas três dimensões (situação de comunicação; a organização interna do texto e as características linguísticas). São exatamente essas dimensões ensináveis que constituem os objetivos de um trabalho didático com um gênero em questão. Sem o procedimento da modelização didática, o conhecimento e a

compreensão do gênero, muitas vezes, ficam difícil de alcançar, já que, muitos gêneros usados como instrumento de ensino e aprendizagem não fazem parte do cotidiano do meio social no qual os estudantes estão inseridos. Para esse estudo Dolz, Schneuwly e De Pietro (1988, p.35) destacam três conjuntos essenciais: “o comportamento dos especialistas, comportamento dos aprendizes e as experiências de ensino”.

Cristovão e Machado (2006) defendem que, para haver um planejamento funcional, o professor deve, necessariamente, passar o processo de ensino e aprendizagem por três níveis de transformação: o conhecimento científico, que o professor deve ter para selecionar e constituir o conhecimento que será ensinado; o conhecimento a ser ensinado deverá ser transformado em conhecimento efetivamente ensinado e, por fim, o conhecimento efetivamente ensinado, em conhecimento efetivamente aprendido pelos alunos.

Como subsídio para demonstrar essa teoria, segue sequencialmente, no item metodologia, a modelização da proposta de pesquisa do gênero em questão, que perpassa a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altera e transforma a realidade interseccional da comunidade escolar.

## METODOLOGIA

Considerando o gênero do discurso como objeto de ensino, o primeiro passo para o professor é apresentar-lhe aos alunos, como modelo de prática social linguageira; sua finalidade de comunicação e onde o gênero cumpre o seu papel social. Após essa apresentação para sensibilizar os alunos quanto ao gênero em questão, é momento de investigar o que os estudantes conhecem sobre o gênero textual a ser estudado. Nesse momento, surge o resultado de um diagnóstico que orientará o planejamento composto pelos objetivos propostos, estratégias e recursos necessários para a realização da sequência didática.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), “a sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistematizada, com base em um gênero textual.”

Para tanto, visando o sucesso da sequência didática, é preciso efetuar as seguintes etapas, propostas por esses teóricos:

1 - Apresentação da situação: nesta etapa, o professor apresenta as características do gênero, como: suporte, gênero, destinatário, elementos linguísticos e que facilitam a apresentação da situação. É nesta etapa que o professor constrói coletivamente com os alunos, se possível, um projeto, que pode ser, também, parcialmente fictício, como:

Criar uma coletânea de enigmas policiais, participar de um debate organizado por uma revista, ou, mais modestamente, redigir um texto explicativo para uma outra turma num projeto interclasses: são projetos realizáveis, que permitem ao aluno compreender melhor a tarefa que lhe é proposta. (Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.100)

2 - Produção inicial: é o momento da avaliação formativa, quando o professor questiona em seu processo de ensino as necessidades de aprendizagem dos alunos, realizando um levantamento dos problemas encontrados. Todavia, nessa etapa é importante o professor conhecer o currículo global do ensino na produção escrita associada à aprendizagem dos alunos. É a produção inicial que vai regular e definir a sequência didática, categorizando os problemas e organizando-os, conforme prioridade. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101-102),

Para o professor, estas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino.

3 - Módulos: nesta etapa o professor vai abordar os problemas elencados na primeira produção e deverá:

a) trabalhar problemas de níveis diferentes, por meio da representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento e realização do texto;

b) diversificar as atividades e exercícios, variando-os em atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de texto e elaboração de uma linguagem comum;

c) capitalizar as aquisições, ou seja, a construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero textual, que poderá ser registrada por meio de uma lista de constatações, lembrete ou glossário.

4 - Produção final: é nesta fase que o professor avaliará, de modo somativo, o que o aluno conseguiu assimilar no decorrer dos módulos. Essa produção poderá ser comparada à produção escrita inicial, fazendo com que o aluno reconheça o que foi aprendido e mostrando ao professor o que necessita ser retomado, visando a uma reescrita.

Para melhor compreensão da aplicação da Sequência didática, segue quadro.

<b>Etapas - sequência didática</b>	<b>Intervenção didática/ módulos</b>	<b>Atividades a serem realizadas</b>	<b>Total de aulas</b>
Apresentação da situação	Aula expositiva e dialogada sobre uma situação de comunicação, solicitada no material didático.	Roda de conversa acerca do título de abertura da unidade: por dentro do que acontece no mundo. Levantamento prévio da temática, a partir de indagações provocadas, pelo professor, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você compreende do título da unidade?</li> <li>• Qual o significado da palavra mundo?</li> <li>• Esse termo é utilizado no dia a dia?</li> </ul> Apresentações de imagens, tendo como objetivo a leitura não verbal, sendo a fonte o material didático, em formato de slides. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que acontecimento você a imagem retrata?</li> <li>• Em que veículo de comunicação esse texto pode aparecer?</li> <li>• Quem se interessaria em ler/ouvir sobre esses assuntos?</li> <li>• Que título você daria a esse texto?</li> </ul>	2 h/a.
Produção inicial	Produção inicial: notícia	Trabalho em grupo, com 4 participantes, em que deverão: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar notícia no laboratório de informática;</li> <li>• Selecionar duas, das notícias lidas;</li> <li>• Montar uma apresentação em slides;</li> <li>• Fazer uma apresentação oral para a sala, expondo o que motivou às escolhas;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir sentido textual aos títulos das duas notícias escolhidas;</li> <li>• Apresentação das notícias escolhidas para a turma;</li> <li>• Responder às seguintes perguntas: o quê? Quem? Quando? Onde? Por quê?</li> <li>• A partir das apresentações iniciais o grupo irá se dividir em duplas, devendo produzir uma notícia, para publicação no jornal escolar.</li> </ul>	10 h/a.

Organização dos módulos de atividades	Módulo 1: capacidade de ação.	Leitura de uma notícia regional/municipal; Localização de informação explícita; Inferência de sentido no texto? Análise da estrutura textual da notícia (manchete, olho da notícia, lide e corpo da notícia); Exploração do mundo físico: emissor, receptor, lugar de produção e momento da produção. Exploração do mundo socio subjetivo: posição social do emissor e receptor, lugar social e objetivo;	6 h/a.
	Módulo 2: capacidades discursivas.	A partir da exploração do módulo 1, o estudante deverá: Retomar a produção inicial, fazendo as inferências necessárias.	2 h/a.
	Módulo 3: capacidade linguística discursiva.	Localização de organizadores textuais, como: tempo verbal e pessoa; Diferença entre fato e opinião	4 h/a.
Produção final, revisão e reescrita do texto.	Produção de uma notícia.	Proposta de uma produção final, individual, no gênero notícia; Correção pelo professor da produção textual e reescrita da produção final.	5 h/a.
Circulação social das produções escritas	Publicação de notícias	Publicação no jornal escolar das notícias produzidas pelo estudante; Distribuição das notícias publicadas, na comunidade escolar.	2 h/a.

**Fonte:** Quadro elaborado pelos autores, com base no material didático Sesi.

Aprofundando-se nos estudos e, ao se tratar de sequências didáticas e o que propõem, observa-se que os docentes se preocupam em trabalhar o ensino da língua de forma fragmentada, e não o texto na sua totalidade, para o estudante compreender a função social e sua adequação à situação comunicativa.

Bronckart (2007) destaca a importância das condições de produção dos textos, ressaltando a situação de ação da linguagem, que tratará dos mundos formais (físico, social e subjetivo), ou seja, do contexto em que essa produção acontece. A experiência tem nos mostrado que os professores, em geral, ao trabalharem a produção textual, independente do gênero proposto para mediar o ensino, não compreendem o fato de que as condições formais de produção às quais o aluno se encontra no momento da produção, interferem na produção escrita.

Sendo assim, o aluno, ao produzir um texto, busca inconscientemente recurso nos três mundos já citados anteriormente, que são reconhecidos como controladores da composição organizacional do texto. No que se refere aos mundos, Bronckart (2007, p. 93) reagrupa os mundos em dois conjuntos, sendo um referente ao mundo físico e o outro ao mundo social e ao objetivo. No primeiro, o texto resulta do comportamento verbal concreto, que se refere ao tempo e espaço, ou seja, o contexto físico. Nesse passo, é evidenciado o lugar onde o texto é produzido. No caso das produções de escrita escolares, temos como referência de lugar a sala de aula, a casa do estudante, a biblioteca ou qualquer outro espaço e ainda nesse conjunto incorpora-se o tempo que é dispensado para a produção dessa escrita. Quanto ao terceiro e quarto elementos o emissor ou produtor é a pessoa ou a máquina que produz o texto, já o receptor é quem recebe o texto.

Ainda quanto à planificação textual, Bronckart (2007) cita o segundo plano que condiz à interação comunicativa, sendo esse contexto socio subjetivo também subdividido em quatro itens: o lugar social, a posição social do emissor e receptor e o objetivo da interação.

Perante o descrito acima, faz-se necessário ao professor conhecer o currículo de Língua Portuguesa como um todo para direcionar o trabalho em cada ano, respeitando a faixa etária do estudante, o meio social e os objetivos pretendidos.

Comumente, ao se pensar em produção escrita escolar, o aluno escreve para que o professor possa ler e atribuir uma nota, sem ter a consciência da importância dessa atividade para sua vida social. Cabe também destacar que sem o planejamento adequado o professor não consegue transmitir essa mensagem ao aluno ou, ainda, proporcionar situações de escrita que contemplem a valorização do meio social, o conhecimento prévio e o objetivo ao qual essa atividade está vinculada. Para ilustrar essa situação, destaca-se que, muitas vezes, o gênero é trabalhado sem que lhe sejam reveladas as suas dimensões ensináveis. De que vale o professor trabalhar o gênero convite, de forma sistematizada na sala de aula, se o profissional não consegue contextualizá-lo nem ao menos com a realidade escolar, ou seja, aproveitar situações discursivas reais para usar um determinado gênero, como por exemplo, produzir convites das festas e eventos de integração família-escola, promovendo, assim, o ensino com a língua viva. Geraldi (1997) denota que é preciso apresentar ao aluno situações em que se possa produzir os mais diversos gêneros textuais, semelhantes àquelas apresentadas no cotidiano, de forma a atender as mais variadas finalidades e interlocutores do meio social, não esquecendo ainda para que e para quem escrever.

Após a escrita desse gênero escolhido, que está recheado do primeiro plano, o professor, muitas vezes, tem por postura uma correção autoritária, sem a oportunidade da reflexão sobre o que foi escrito. Não há um momento para apresentação de textos que já circulam socialmente, os quais serviriam como apoio para a produção individual e ponto de partida para observação do que se espera nessa produção. Não há nem mesmo uma apropriação do contexto de produção no qual o gênero ensinado é produzido e em que campos sociais da atividade humana este circula. A não exploração do ensino desses conteúdos pode estar relacionada à crença do docente de que todos os estudantes já tenham uma ideia formada sobre essas informações ligadas ao gênero. Se assim o for, a escola somente se apropria do uso da língua, mas a reflexão desaparece, permanecendo apenas as atividades isoladas e sistematizadas que muitas vezes se resumem ao eixo gramatical ou ortográfico.

Ao se trabalhar produção escrita é preciso que se considere a relação do texto produzido à atividade humana, ou seja, o homem e seus valores dentro de um tempo e espaço. Paralela a essa ação verifica-se a produção do texto empírico, que é regido por uma infraestrutura e mecanismos de textualização e enunciativos, que será o assunto abordado nessa segunda parte do artigo juntamente com a proposta de uma sequência didática que venha contribuir para o trabalho com produção escrita.

Para melhor compreender a sequência do artigo, é importante destacar a definição de texto empírico, sob a ótica de Bronckart (2007, p.108):

É produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros do texto. Todo texto empírico é produto de ação de linguagem, é a sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico, todo texto empírico também precede e uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e daí, além de apresentar as características comuns do gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem melhor seu estilo particular.

A partir dessa premissa, destacamos mais uma vez que, durante as aulas de produção textual, muitas vezes, essa consciência não é presente, não compreendendo o professor a

importância de se conhecer o currículo do ensino da Língua Portuguesa na sua totalidade para a execução de um planejamento, que engloba os três mecanismos: a reformulação, a retomada e a refutação.

Neste ponto, cabe uma observação no que se refere à metodologia utilizada pelo professor para ensinar a produção de texto, visto que, muitas vezes, não consegue trabalhar em sala a produção escrita, tampouco explicar para os alunos os elementos importantes para a composição de um determinado gênero.

Diante disso, a teoria interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 2007) apresenta uma estrutura bem interessante ao tratar da arquitetura interna dos textos, que poderá apoiar o professor na sala de aula, independente do gênero trabalhado, sendo elas:

1- A infraestrutura geral do texto, que envolve os tipos de discurso, modalidades de articulação e as sequências, conforme a ordem tipológica.

2- Os mecanismos de textualização, que contribuem para a existência da coerência temática, sendo divididos em: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

3- Os mecanismos enunciativos, que colaboram para expor os posicionamentos enunciativos do texto, por meio de opiniões, vozes, sentimentos, independente do conteúdo temático abordado no texto.

Diante do apresentado é preciso fazer com que o aluno perceba e trabalhe os itens citados anteriormente, o plano geral que norteará escrita, ou seja, a explanação do conteúdo temático, bem como as diferentes inserções que fará no decorrer do texto e suas articulações para se atingir o objetivo proposto com a redação. Ao se tratar dos mecanismos enunciativos da produção escrita, há um coro único por parte dos professores ao afirmarem que os alunos apresentam lacunas significativas na estrutura e organização do texto, fator esse que dificulta sua planificação em sequência textual, além claro da dificuldade de relacionar os conteúdos temáticos ao meio social. Logo, é preciso estabelecer um planejamento dinâmico e dialógico sobre a produção escrita, o qual leva o professor à tomada de consciência de que precisa mudar sua postura diante do panorama encontrado nas escolas públicas, no que se refere à metodologia aplicada para se trabalhar as produções textuais.

## RESULTADOS ALCANÇADOS

Se for realizar uma análise do que se é trabalhado nas salas de aulas, perante a arquitetura interna do texto, verifica-se uma maior valorização nos mecanismos de textualização, aplica-se ao uso das conjunções, advérbios, grupos preposicionais, pronomes, tempo verbal, em relação aos demais já citados. Talvez, essa valorização não seja de responsabilidade do professor, mas de sua formação inicial que, hoje, está carregada de um ensino de língua fragmentado e tradicional.

Para o aluno que ainda está em processo de formação, no que se refere à produção escrita, é preciso que o professor o oriente de forma que contemple os três eixos ligados à arquitetura textual. É preciso que o professor construa junto com o aluno a ideia de que produzir um texto consiste num ato de paciência e de reflexão, no qual deverá planejar o que escrever, organizar as ideias, selecionar os mecanismos de textualização, para após refletir sobre a escrita e verificar se o objetivo pretendido com a mensagem foi alcançado. Faz-se necessário ensinar o aluno a trabalhar essas etapas até chegar a um texto final, pois

produzir texto envolve operações complexas e conhecimentos diversos que envolvem o campo linguístico, cognitivo e social.

Diante da sequência didática apresentada foi possível observar nas produções iniciais dificuldade em desenvolver o tema escolhido, pois mesmo realizando pesquisa na internet, a identificação com o gênero foi complexa, aja vista que não faz parte do seu cotidiano.

Quanto a transposição textual, os estudantes apresentaram dificuldade em organizar a estrutura textual, baseado nas perguntas norteadoras do lead, pois suas produções demonstram maior aproximação aos textos da ordem do narrar. Os estudantes que conseguiram compreender o comando para a produção de uma notícia, não conseguiram satisfatoriamente ampliar o lead no corpo da notícia, bem como a organização estrutural com frases e parágrafos. Outro item observado foi a dificuldade em desenvolver o tema, na sequência dos fatos ocorridos na notícia. Vale ressaltar, que outros, ainda fogem do tema proposto.

Após o trabalho com os módulos da Sequência didática e com a intervenção direta do professor, os estudantes apresentaram, em geral, avanços significativos, quanto a organização da estrutura textual e tema.

No que tange aos gêneros textuais com maiores complexidades, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propõem que os professores busquem trabalhar com sequências didáticas, possibilitando o acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Para tanto, é preciso retomar o tempo pedagógico das aulas de Língua Portuguesa; é considerável pensá-la como uma oficina, ao qual são experimentadas formas de expressão que melhor atendem ao objetivo proposto, conforme ano escolar e perfil dos alunos. A aula deve apresentar uma estrutura dialógica entre aluno-professor e aluno-aluno, que vise uma teoria interativa comunicativa e contextualizada, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o que estão produzindo, para se apropriarem dos diferentes conhecimentos relativos aos gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contextualizando o sistema municipal de ensino de Ourinhos - SP, no pós pandemia, no que se trata do ensino da escrita e produção de texto, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se dizer que há condições muito diferentes as apontadas antes da pandemia, pois os professores não conseguem trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos, para o ano letivo, anteriores à pandemia que indicam uma grande dificuldade na produção de textos por parte dos estudantes.

A ação dos docentes é essencial para uma mudança nesta trajetória, perpassando pela necessidade de um plano de ensino que realmente trace seu percurso ao longo do ano letivo, além de possibilitar revisões e retomadas de conteúdos, respeitando o perfil da sua turma e as individualidades que vai encontrar. O trabalho do professor também pode impactar na aprendizagem e aprimoramento da escrita por seus alunos dependendo das estratégias que escolhem, sendo um instrumento muito valioso o trabalho com as sequências didáticas, que incluem vários módulos e permitem um acompanhamento mais próximo do conhecimento adquirido.

O que é necessário, buscando um trabalho mais produtivo e com resultados mais positivos e que deem clareza ao estudante da importância da escrita, é que o docente

estude e faça um aprofundamento teórico, compreendendo o encadeamento dos módulos na construção de um trabalho conjunto com seus estudantes e com a comunidade escolar, já que a sequência didática, como instrumento de aprendizagem, vai permitir que se extrapole os muros da escola e se enxergue o uso da escrita e o poder que ela traz para aqueles que a dominam.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Coesão verbal e temporalidade discursiva: mecanismos de textualização no gênero crítica de cinema**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1321-1333.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa**. Raído, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MACHADO, Ana Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.6,n.3,p547-573,set/dez.2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2017.

MANZONI, Rosa Maria; AFONSO, Manuela; RODRIGUES, Luciana Apolônio, **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o quê, por quê e como ensinar**. 1ª ed. Bauru, São Paulo: Canal 6, 2021.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?** IN: Ângela Kleiman (org) (2001) *A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*, pp. 313-335. Campinas: Mercado de Letras, p. 313-335.