

Projeto de engenharia didática, produção textual e o desenvolvimento de capacidades de linguagem com o gênero notícia digital nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica

Didactic engineering project, text production and the development of language skills with the digital news genre in the Portuguese language classes in basic education

Rosivaldo Gomes¹

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

rosivaldo@unifap.br

<https://orcid.org/0000-0001-8770-6177>

Adelma Barros-Mendes²

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

adelma@unifap.br

<https://orcid.org/0000-0003-2057-483X>

Resumo: O artigo se insere no campo aplicado dos estudos da linguagem e apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar práticas de produção textual a partir de usos sociais de linguagem no contexto do letramento escolar. Especificamente, analisa o desenvolvimento de capacidades linguageiras na produção textual do gênero notícia digital, elaborada por duas alunas do 7º ano de uma escola da rede particular de ensino localizada na cidade de Santana - Amapá. A pesquisa-ação foi fundamentada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e nas discussões sobre capacidades de linguagem. Na análise dos dados, referentes à primeira e à segunda versão da produção do gênero notícia, centramos-nos nas capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013)

¹ Docente do Curso de Letras Português-Francês (UNIFAP) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – PPGLETRAS. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP-Cnpq).

² Docente do Curso de Letras Português-Inglês da UNIFAP. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP-Cnpq).

e nas capacidades de ação (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão, 2013) mobilizadas pelas agentes-produtoras na elaboração do gênero objeto de ensino no projeto. Os resultados demonstram que em sua produção inicial as alunas apresentavam domínio parcial das capacidades de linguagem de significação e ação em relação ao gênero. Todavia, a partir da segunda versão é possível observar a mobilização dessas capacidades de linguagem pelas produtoras, capacidades essas que foram trabalhadas durante a intervenção didática realizada no decorrer da pesquisa. Foi possível observar o desenvolvimento, por parte das alunas, de representações semióticas do gênero e a mobilização de capacidades de significação que auxiliaram na ampliação das demais capacidades de linguagem referentes ao funcionamento social do gênero notícia em práticas reais de uso da linguagem.

Palavras-chave: Produção textual; Notícia digital; Práticas sociais de linguagem.

Abstract: The article is inserted in the applied field of language studies and presents the results of a research that aimed to investigate text production practices based on social uses of language in the context of school literacy. Specifically, it analyzes the development of language skills in the textual production of the digital news genre by two 7th grade students from a private school located in the city of Santana - Amapá. The action research was based on the theoretical and methodological framework of Sociodiscursive Interactionism and on the discussions about language skills. In the data analysis, referring to the first and second version of the production of the news genre, we focused on the signification capacities (Cristóvão; Stutz, 2011; Cristóvão, 2013) and the action capacities (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão, 2013) mobilized by the agents-producers in the elaboration of the genre object of teaching in the project. The results show that in their initial production the students presented partial domain of the language capacities of signification and action in relation to the genre. However, from the second version on, it is possible to observe the mobilization of these language capacities by the producers, capacities that were worked on during the didactic intervention carried out during the research. It was possible to observe the development, on the part of the students, of semiotic representations of the genre and the mobilization of signification capacities that helped the expansion of the other language capacities related to the social functioning of the news genre in real practices of language use.

Keywords: Textual production; Digital news; Social practices of language.

Introdução

Sustentado na proposição epistêmico-teórica de *engenharia didática* (Dolz, 2016), utilizada pelo homenageado do dossiê ao qual este artigo compõe, o foco deste texto centra-se em práticas de produção textual e tendo por base usos sociais de linguagem no contexto de sala de aula da educação básica brasileira/nortista. A produção de textos – cada vez mais multissemióticos e digitais – configura-se como uma demanda social que está presente tanto nas práticas do letramento escolar quanto em outras práticas

socioculturais de uso da linguagem. No tocante ao letramento escolar, a presença de textos de gêneros como, por exemplo, anotações, resumos, dissertações, verbetes, já é perceptível de longa data. Contudo, a partir da publicação de novos documentos oficiais brasileiros, que prescrevem o ensino de línguas e, portanto, o trabalho do/a professor/a (Gomes, 2021; Machado; Bronckart, 2004), outras práticas sociais de uso da linguagem e, conseqüentemente outros gêneros discursivos, passaram a compor o repertório didático dos/as docentes (Gomes; Leurquin, 2021) e o currículo da disciplina Língua Portuguesa.

Além disso, dado ao processo de globalização e de ampliação das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na sociedade contemporânea, observamos o surgimento de textos multimodais/multissemióticos e digitais (Gomes, 2017; Ribeiro, 2020, 2021), tais como anúncios, vídeo-minuto, fotodenúncia, fotonovela, notícias digitais, vlog científico, *podcasts*, *fanfiction*, *trailer honesto*, *ciberpoema*, conto digital, entre outros. Essas novas práticas sociocomunicativas de linguagem e de interação requerem, inevitavelmente, multiletramentos (Cope, Kalantzis, 2000) e novos letramentos digitais (Lankshear, Knobel, 2008; Lopes, 2010), sendo necessário, portanto, que a escola se abra para esses novos gêneros e seus modos de construção de significados (Rojo, 2013; Gomes, 2017).

Neste artigo – fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPQ) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – apresentamos e discutimos resultados de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) que tomou como objeto de investigação, a partir de um projeto de engenharia didática (Ribeiro, Souza e Kubo, 2018; Dolz, 2016), práticas de produção textual com base em usos sociais de linguagem. Especificamente, analisamos o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção textual do gênero notícia digital construído por duas alunas de um 7º ano participantes da pesquisa.

Tendo por base a ideia de que um projeto de engenharia didática é a um só tempo uma metodologia de pesquisa e um instrumento para planejar as ações de práticas de ensino (Dolz, 2016; Ribeiro, Souza e Kubo, 2018), a pesquisa-ação foi fundamentada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006), nas discussões sobre engenharia didática e sobre capacidades de linguagem. Para a análise dos dados, referentes à primeira e à segunda versão da produção do gênero notícia, centramos-nos nas operações de linguagem referentes às capacidades de significação (Stutz, Cristóvão, 2011; Cristóvão, 2013) e de ação (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão, 2013), mobilizadas pelas alunas-produtoras na elaboração do gênero objeto de ensino no projeto, neste caso, a notícia digital.

O texto está organizado em quatro partes além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, discutimos sobre a produção textual nas práticas do letramento escolar; na segunda parte, tratamos de conceitos teóricos a respeito das capacidades de linguagem, tomando por base o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); em seguida, na terceira parte, descrevemos o cenário metodológico da pesquisa e, por fim, na quarta parte, apresentamos a análise dos dados na qual discutimos a mobilização das capacidades linguagem de significação e ação nas produções textuais das alunas participantes da pesquisa.

A produção textual como uma prática sociocultural no letramento escolar

A produção textual configura-se como um objeto de grande interesse daqueles que fazem pesquisas no campo da Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Também é perceptível que a produção de

textos tem se consolidado como um eixo/objeto de ensino nas práticas do letramento escolar graças às orientações oferecidas por documentos curriculares oficiais publicados nos últimos 25 anos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros. Além disso, é notório que os livros didáticos, em alguma medida, incorporaram essas orientações e trazem propostas de ensino de escritas que consideram a produção textual como um processo (Bunzen, 2006) que se constitui em e a partir de práticas socioculturais situadas.

Assim, conforme pontua Motta-Roth (2006) pode-se dizer que a partir do final da década de 90 do século passado e início dos anos 2000, passa a existir, no contexto brasileiro, uma significativa produção de obras teóricas que apresentam propostas de análise de textos de variados gêneros³, mas também orientações e experiências didáticas de ensino de leitura e de produção textual em sala de aula nos mais diferentes níveis de escolaridade. Nesse sentido, a visão de produzir textos na e para a escola somente (Bunzen, 2006) passa a ser questionada e a ser considerada a ideia de que o/a alunos produz textos nas práticas do letramento escolar e na vida, isto é, em atividades e situações sociais que são mediadas pela linguagem em contextos específicos de usos.

Nessa lógica, assume-se que o trabalho com a produção de textos na escola deve partir de noções claras tanto para o professor quanto para o aluno de que produzir textos não é apenas um ato avaliativo, já que a construção de um texto/enunciado, conforme propõe Bakhtin (2003), não ocorre fora de uma situação de enunciação específica, mas sim a partir de práticas e eventos de letramentos em que leitura e escrita desempenham papéis fundamentais. Portanto, essas práticas constituem-se a partir das interações sociais e consequentemente dos textos que delas emanam, sendo marcadas por relações de poder, de apreciações valorativas e ideologias.

Dessa maneira, a construção textual ou a constituição de um projeto de dizer (Koch; Elias, 2012; Geraldí, 2010) se dá, antes de tudo, a partir de um querer-dizer/intenção discursiva do enunciador e em função das especificidades da esfera de comunicação, pois conforme salienta Bakhtin (2003, p. 301)

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Conforme pontua Bakhtin a construção de um querer-dizer ocorre, primeiramente, a partir da escolha que o produtor faz de um determinado gênero, sendo que essa escolha não é aleatória, mas sim guiada por parâmetros socioculturais a partir tanto de uma esfera de comunicação quanto da constituição de uma apreciação valorativa que o produtor faz de si, dos outros interlocutores e do tema implicado na situação de interação e comunicação. Tendo por base essa visão bakhtiniana, defendemos que o trabalho com a produção de texto nas práticas de sala de aula deve ser realizado a partir da perspectiva

³ Essas obras trazem discussões de diversas orientações e correntes teóricas de trabalho com gêneros textuais/discursivos (enunciativa-discursiva, léxico-gramatical, textual, retórica ou discursivo-semiótica).

sociointeracionista e dialógica-enunciativa da linguagem (Suassuna, 2009), que considera o sujeito não como um produtor passivo, mas sim atuante e engajado com o que produz, pois a escrita e o seu ato de produção não são eventos isolados, destituídos de um contexto sócio-histórico.

Dessa maneira, enquanto um processo de interlocução (Marcuschi Beth, 2010) a escrita é uma atividade de interação que se constitui de forma processual, durativa e para a qual o produtor mobiliza um conjunto/repertório de saberes, tanto de ordem linguístico, textual, discursiva, cognitiva quanto situacional/pragmática e ideológica-volitiva-axiológica. Produzir textos é, portanto, uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva antes e no decorrer da elaboração textual.

Sendo assim, escrever/produzir texto em um determinado gênero discursivo implica ter o que dizer a alguém a partir de motivos para esse dizer; implica também assumir-se como sujeito que diz o que diz para alguém em dado contexto sociocultural e ideologicamente situado; implica ainda fazer escolhas de estratégias (textuais, linguísticas e discursivas) para realizar esse dizer, considerando os motivos, o interlocutor e o próprio posicionamento como locutor e o gênero selecionado para a realização desse dizer (Geraldi, 2010). A partir dessas reflexões, consideramos que nas práticas do letramento escolar é necessário que ao aluno sejam oferecidas condições e orientações que lhe permitam compreender que seu projeto de dizer deve ser guiado por um objetivo discursivo (o que dizer sobre um tema ideologicamente marcado e para que dizer?), em função de um interlocutor em potencial (para quem dizer?), em um contexto sócio-histórico situado (onde? quando?) e em um suporte textual de vinculação (impresso ou digital).

Tais aspectos também implicam, inevitavelmente, na mobilização tanto por parte do professor quanto do aluno de referenciais do contexto de circulação e de recepção do gênero que está sendo proposto como objeto de ensino, de recursos linguísticos-textuais para sua realização, do reconhecimento do estilo e da estrutura composicional próprios desse gênero, mas também da compreensão de que marcas da subjetividade do produtor autor também serão empregadas na produção textual. Assim, é relevante que o ensino de escrita na escola possa contemplar os mais diversos letramentos e que a explicitação das condições de produção e de circulação específicas dos gêneros, a serem produzidos pelos alunos, constitua-se também como objeto de ensino.

Projeto de engenharia didática

A ideia de engenharia didática configura-se como um modo específico de organização e de planificação de procedimentos metodológicos de pesquisas que tenham como fundamento a prática pedagógica. Para Dolz, a engenharia didática,

[...] visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a

responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (Dolz, 2016, p. 240-41).

Em linhas semelhantes, Lousada e Rocha (2020, p. 334) destacam que “a engenharia didática está preocupada em resolver problemas da educação linguística, propondo inovações e, por conseguinte, ela realiza pesquisas para avaliar de maneira crítica e os resultados obtidos a partir dos dispositivos implementados”. Tendo por base a visão apresentada por esses autores, compreendemos que “um projeto de engenharia didática deve envolver planejamento de ensino, criação de materiais didáticos e desenvolvimentos experimentais” (Ribeiro, Kubo, 2017) que possibilitem avanços nas aprendizagens dos/as alunos/as, bem como permita ao professor mobilizar sua capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado (Bronckart, 2006) que leve em consideração as necessidades de aprendizagem, as prescrições estabelecidas em documentos oficiais e também prescrições que ele/a estabelece para si no desenvolvimento de seu agir professoral/agência docente em sala de aula.

Dolz (2016, p. 243-244) destaca que quatro fases constituem um projeto de engenharia didática: (i) análise prévia do trabalho de concepção; (ii) concepção de um protótipo de dispositivo didático; (iii) experimentação; e (iv) análise *a posteriori*. A primeira fase, conforme sinaliza o autor, destina-se à análise prévia do trabalho de concepção, isto é, relaciona-se com o conhecimento dos objetos de ensino a partir das bases teóricas adotadas pelo pesquisador e da avaliação das capacidades dos aprendizes e dos desafios que implicam na evolução de suas aprendizagens.

A segunda fase configura-se como o momento destinado a conceber “um protótipo de dispositivo didático analisando previamente as tarefas que ele pode realizar” (Dolz, 2016, p. 243). Trata-se, portanto, de se conhecer, por exemplo, a configuração de um dado gênero a ser trabalhado com os alunos, bem como os obstáculos sobre o conhecimento desse gênero/objeto de ensino. Nessa fase, constitui-se o trabalho com uma primeira produção inicial a partir de um conjunto de oficinas e atividades de prática que possam permitir ao professor avaliar as capacidades dos aprendizes, bem como uma produção final para avaliação dos efeitos de ensino. No caso do projeto de engenharia didática proposto em nossa pesquisa foi elaborado não uma sequência didática, mas sim um Projeto Didático Autoral de Materiais de Ensino - PDAE (Gomes, 2020), conforme explicaremos mais adiante.

No tocante à terceira fase – experimentação – Dolz (2016) destaca que esse momento se configura como a aplicação do dispositivo didático elaborado anteriormente. Objetiva-se, com essa fase, o levantamento e a verificação de hipóteses apresentadas na análise preliminar. Conforme pontuam Ribeiro, Sousa e Kubo (2018, p. 85) nessa fase

O professor deve oferecer, a partir da mediação pedagógica (VIGOTSKY, 2005), as condições ideais para uma participação ativa dos alunos nas atividades propostas. Também deve aplicar os instrumentos de pesquisa indispensáveis para validação das hipóteses formuladas e promoção de ajustes, caso necessário. Tais instrumentos constituem-se de

registro de observações da experiência, gravações em áudio ou vídeo, testes e produções escritas, entre outros.

Por fim, a última fase – análise *a posteriori* – configura-se como o momento para analisar os resultados observados, sendo confrontado “as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas. Isto é a etapa do balanço das vantagens e limites do dispositivo criado” (Dolz, 2016, p. 244). Nesse sentido, nessa fase pode-se colocar em evidência as contribuições da pesquisa para que se possa mostrar como os problemas (de aprendizagem, mas também de pesquisa) foram sendo superados, bem como mostrar os limites do dispositivo didático criado, evidenciando também a validação ou não do objetivo desta pesquisa.

Tendo por base essas fases/etapas e algumas adaptações, elaboramos um projeto de engenharia didática tendo por foco práticas de produção textual digital do gênero notícia, visando o desenvolvimento de ensino de produção com alunos com vistas a ampliação de capacidades de linguagem e de aprendizagens, envolvendo letramento digitais. Na próxima seção, apresentamos uma breve descrição das capacidades de linguagem.

Capacidades de linguagem e produção textual

Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) compartilham a ideia de que uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar um conjunto organizado de enunciados orais e escritos. Nessa direção, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem” (Machado e Cristóvão, 2005, p. 258). Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) as capacidades de linguagem podem ser compreendidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”, sendo elas de três níveis ou ordens: (i) capacidades de ação, (ii) capacidades discursivas e (iii) capacidades linguístico-discursivas. Vejamos uma síntese de cada uma dessas capacidades.

As capacidades de ação permitem adaptar a produção de linguagem aos contratos dos quadros de interação e às características dos conteúdos referenciais mobilizados na produção de linguagem. Essas capacidades dizem respeito, conforme argumenta Cristóvão (2013, p. 368), à “faculdade/possibilidade da pessoa construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero adequado à situação de comunicação”.

Já as capacidades discursivas referem-se à mobilização de modelos discursivos pelo produtor textual a partir da construção de conhecimentos e/ou de representações sobre os conteúdos do texto e de sua apresentação (Schneuwly e Dolz, 2004). Desse modo, essas capacidades são responsáveis pela “planificação global do conteúdo temático, envolvendo as escolhas de sequências textuais e tipos de discurso, ou seja, características próprias dos gêneros” (Cristóvão e Stutz, 2011, p. 3). Por fim, na classificação apresentada até agora há ainda as capacidades linguístico-discursivas que se referem ao domínio de operações psicolinguísticas, às unidades linguísticas do texto de um gênero (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993) e à “outorga da coesão e coerência textuais, decorrentes da escolha adequada de me-

canismos enunciativos e de textualização (Souza e Stutz, 2019, p. 1117) para a composição dos textos.

Além dessas capacidades, nos estudos brasileiros Cristóvão e Stutz (2011), Cristóvão (2013), Souza e Stutz (2019) propõem mais uma categoria, a capacidade de significação, que engloba o aspecto ideológico e considera o(s) sentido(s) mais amplo(s) da atividade como um todo. Assim, para as autoras as capacidades de significação “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.)” (Cristóvão e Stutz, 2011, p. 22-23).

Ainda de acordo com Cristóvão (2013), a proposição desta quarta capacidade justifica-se em função da ampliação de aspectos didáticos no ensino e aprendizagem, posto que questões mais amplas e ligadas ao contexto social, histórico, cultural e ideológico, nos quais os textos circulam (práticas de letramentos), são trabalhadas de forma pouco aprofunda em tarefas de materiais didáticos e em práticas didáticas. Para a autora há um trabalho limitado com a significação ao nível textual, ou seja, há poucas reflexões a respeito de ideologias subjacentes aos textos, relações de poder, aspectos inter/transculturais e outras práticas sociais reveladas nos discursos que são marcados nos textos.

Ainda na esteira da ampliação dessas capacidades, outros autores propõem as capacidades multissemióticas, tendo em vista o contexto de multiletramentos e de letramentos digitais que envolvem e requerem a mobilização de relações de sentido que são estabelecidas entre múltiplas linguagens na constituição de significados/sentidos nos textos contemporâneos (Rojo, 2013). Assim, Lenharo (2016) menciona a existência das capacidades multissemiótica que agregam recursos/linguagens múltiplas na constituição de efeitos de sentidos nos textos de alguns gêneros. Ainda para Lenharo (2016, p. 32) essas capacidades “desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais e, portanto, essa categoria se faz de extrema relevância para a análise de um trabalho desenvolvido na perspectiva dos multiletramentos”.

À visão apresentada pela autora, acrescentamos o que propõe Gomes (2017) ao tratar sobre capacidades multissemióticas para leitura de textos multimodais. Segundo o autor, no reconhecimento de um querer-dizer, materializado em textos de determinado gênero,

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e as maneja relaciona-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula, com uma apreciação valorativa também estabelecida. (Gomes, 2017, p.89).

No Quadro 1, a partir dos pontos levantados anteriormente, apresentamos uma síntese apenas das capacidades de significação, multissemióticas e discursivas, tendo em vista que outros autores já apresentam discussões a respeito das demais capacidades de linguagem. Vale mencionar que as cinco capacidades foram trabalhadas durante a realização do projeto de pesquisa com os alunos.

Todas essas operações de linguagem estão envolvidas na produção de qualquer texto e, desse modo, para que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem é necessário que o professor realize um trabalho de ensino voltado para essas operações a fim de capacitá-lo à produção e à leitura de textos de diversos gêneros. Sendo assim, torna-se evidente que na produção textual é necessário trabalhar

Quadro 1. Dispositivo orientador das Capacidades de Linguagem

Capacidades de linguagem: CS (Capacidades de Significação)
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
(2CS) Construir mapas semânticos;
(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
(7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;
(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
Capacidades de linguagem: CA (Capacidades de Ação)
(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
(3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto
Capacidades de linguagem: CMS (Capacidades Multissemióticas)
(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;
(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
(3CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
(4CMS) Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
(5CMS) Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
(6CMS) Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações locais importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajuda na construção de sentidos
(7CMS) Perceber/reconhecer de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
(8CMS) Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do projeto de design visual do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto como leitura e sentidos
(9CMS) Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; Qual é o seu propósito?; Aos interesses de quem serve?; Os interesses de quem são frustrados?; Como funciona esse discurso socialmente?; É necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

Fonte: Elaborado a partir de Cristovão e Stutz (2011), Lenharo (2016) e Gomes (2017).

com problemas de diferentes níveis de linguagem e não apenas com as características estruturais dos gêneros. Isso implica em um projeto de engenharia didática que se configure de forma sistemática e não de maneira transmissiva, isto é, que leve em consideração práticas de ensino que coloquem em evidência as diversas dimensões ensináveis dos gêneros e os usos reais da língua em práticas sociocomunicativas/interacionais e em atividades de linguagem.

Cenário metodológico da pesquisa

A implementação do projeto de engenharia didática apresentado neste estudo é fruto de uma pesquisa qualitativa-interpretativista do tipo pesquisa-ação, desenvolvida em uma instituição de ensino particular localizada no Município de Santana, estado do Amapá. Os participantes foram 22 alunos com faixa etária de 12 a 14 anos, de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã e a professora regente da turma, formada em Língua Portuguesa. Os alunos foram escolhidos tendo em vista que nessa fase da educação básica já apresentam certo domínio (técnico/funcional) das tecnologias e recursos digitais, aspecto esse que foi importante e necessário para o desenvolvimento das atividades do projeto que envolvia o uso de ferramentas digitais.

Para o registro dos dados utilizamos um dispositivo didático um Projeto Didático-Autoral de Materiais de Ensino (conforme explicado mais adiante), anotações em diário de campo e gravações em áudio e vídeo. Todos os responsáveis dos alunos e a professora assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa, sendo-lhes assegurado o anonimato de seus nomes. Além disso, salientamos que para a condução formal da pesquisa e para os desdobramentos em publicações o estudo foi submetido ao Comitê de Ética da universidade⁴.

Adaptada à proposta de pesquisa-ação (Thiollent, 2005) a partir da configuração de um projeto de engenharia didática, a pesquisa foi organizada a partir de necessidades tanto teóricas quanto metodológicas em relação aos objetivos propostos no estudo, às questões, ao *locus*, aos participantes e aos instrumentos de geração de dados. O projeto foi apresentado aos alunos e estes se mostraram muito interessados e dispostos a participarem. Após o diagnóstico realizado com a turma – na 1ª fase da pesquisa – com um questionário que objetivava saber os usos que os alunos já faziam das tecnologias e de textos de gêneros digitais, falamos a respeito do material didático que seria utilizado e que envolveríamos o uso de computadores, o que também despertou mais ainda o interesse dos alunos em participar da pesquisa.

Quanto ao dispositivo didático criado para o projeto, foi elaborado um protótipo de material didático a partir do *software Kotobee Author*, uma ferramenta de licença livre para criação de e-books e livros digitais interativos. O espaço usado para criação foi o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – (LIFE), da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero, localizado no Departamento de Letras e Artes. Anteriormente à elaboração do material, foi criado um planejamento a partir do qual traçamos alguns objetivos didáticos a serem alcançados com a aplicação do material, sendo que para isso tomamos como base a ideia de “modelização didática e a construção de um modelo

⁴ Número do Parecer: 4.203.464.

didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (Rojo, 2001, p. 323). A partir desse planejamento e de um modelo didático do gênero notícia digital, foi elaborado um Projeto Didático Autoral de Ensino (PDAE). Esse momento correspondeu à primeira fase do projeto de engenharia didática.

Conforme Gomes (2021) um PDAE configura-se como um protótipo de material didático aberto (impresso ou digital) que permite ao professor, em formação ou já formado, a organização, a partir de um modelo didático de gênero, de um conjunto de atividades sequenciadas voltadas para a didática do ensino de práticas de leitura, de práticas de análise linguística/semiótica, de produção oral e de práticas de produção textual a partir de processos de construção de sentidos no ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, um PDAE fundamenta-se nas noções de língua(gem) como prática dialógica e social, marcada por índices de apreciação de valor (Bakhtin, 2003).

A configuração de um PDAE convoca a ideia de gênero discursivo como uma construção sócio-ideologicamente situada em práticas e eventos de letramentos, as quais são marcadas por dimensões tanto culturais quanto ideológicas. Além dessas abordagens teóricas, na constituição de um projeto autoral de material de ensino estão presentes alguns princípios da Pedagogia dos Multiletramentos a partir da noção de Aprendizagem pelo Design – que, por meio de processos de conhecimento, possibilita e direciona o aluno para uma aprendizagem significativa – não só de um gênero – mas práticas de língua(gem) com base naquilo que ele já experienciou, conceituou, analisou e aplicou ou está aplicando em práticas de letramentos.

Dado ao espaço neste texto, apresentamos a composição geral do dispositivo didático elaborado e das atividades que o compõem, bem como as capacidades de linguagem trabalhadas a partir desse dispositivo didático. O livro foi organizado de forma multimodal/multissemiótica com o tema: *Notícia digital nas aulas de Língua Portuguesa: vamos publicar?* contendo quatro capítulos com subseções de atividades de práticas de leitura, práticas de produção textual e de práticas de análise linguística/semiótica, conforme apresentado no Quadro 2. O material contém uma apresentação para o aluno e para o professor com informações a respeito de como o material poderá ser utilizado (navegação, recursos, objetivos etc.). O livro apresenta quatro capítulos com um acervo midiático com diversificados gêneros de textos multimodais/multissemióticos (minidocumentário, galeria de imagens/fotos, foto-denúncia, linha do tempo, boxes explicativos). Abaixo, apresentamos apenas a descrição do primeiro capítulo.

A composição multimodal/hipermidiática do livro vai na direção da proposta da pedagogia dos multiletramentos, pois apresenta diversos aspectos de multimodalidade que focam o desenvolvimento de práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística/multimodal, ou seja, que podem “proporcionar aos alunos uma percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos” (Cope e Kalantzis, 2000, p. 205).

A partir dessa contextualização a respeito da realização da pesquisa-ação e do material utilizado, como recorte apresentamos um corpus de análise composto de duas produções (inicial e final) elaboradas por uma dupla de alunas, aqui denominadas pelos pseudônimos de Clara e Tereza. O objetivo da produção inicial foi realizar um levantamento das dimensões ensináveis do gênero notícia (Schneuwly; Dolz, 2004) e quais capacidades de linguagem já eram dominadas pelos alunos e quais ainda precisariam ser desenvolvidas. A produção inicial foi realizada após o término do primeiro capítulo do PDAE; já o texto final foi realizado no decurso do quarto capítulo e a partir de um conjunto de atividades que potencializaram as cinco capacidades de linguagem já descritas anteriormente.

Quadro 2. Sinopse da organização didática do PDAE

CAPÍTULO I- Conhecendo o gênero notícia		
Seção 1: Noticiando um fato		
Foco do capítulo (Descrição das atividades)	Atividades/práticas de linguagem previstas e habilidades (ALUNOS)	Gêneros que compõem o capítulo e Capacidades de linguagem acionadas/trabalhadas
<p>1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero notícia a partir de perguntas provocadoras;</p> <p>2. Apresentação de alguns aspectos gerais da notícia, tais como: características referentes às condições de produção do gênero notícia: o produtor do texto: quem escreve? - o objetivo do texto: por que (para quê) escreve? - o conteúdo do texto: sobre o que se escreve? - quem pode ter interesse pelo texto: para quem se escreve? Que lerá o texto? - onde o texto será lido: em qual lugar (meio) o texto será lido?</p>	<p>Atividades</p> <p>1. Atividades/práticas de leitura e interpretação textual;</p> <p>2. Atividades/práticas de análise linguística/semiótica (leitura imagética).</p> <p>3. Produção inicial de um protótipo de um texto do gênero discursivo notícia</p> <p>Habilidades</p> <p>1. Estabelecer o conceito de notícia a partir do desastre ambiental de Mariana;</p> <p>2. Analisar e interpretar o minidocumentário do desastre, considerando os aspectos semióticos que o compõem (verbal, visual, sonoro) para a construção de sentidos (incluindo os ideológicos);</p> <p>3. Reconhecer, a partir das informações oferecidas pelos textos base os impactos no meio ambiente de um acidente ambiental como o de Mariana;</p> <p>4. Compreender, a partir de duas galerias de imagens, do antes e do depois do fato, os impactos que o desastre de Mariana teve na cidade e no ambiente;</p> <p>5. Refletir sobre o desastre e relacionar com outros fatos ocorridos no seu estado, parecidos com o de Mariana.</p>	<p>1. Minidocumentário</p> <p>2. Textos explicativos (enunciados de explicações conceituais)</p> <p>3. Galeria de imagens</p> <p>4. Notícias impressas (digitalizadas no material)</p> <p>Capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursiva e de significação</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para compreensão da produção da notícia apresentamos as atividades e orientações presentes no material:

Conforme a figura 1, as atividades referentes à produção do gênero notícia, inicialmente, direcionavam os alunos para que eles pudessem experienciar o conhecido e o novo a partir da recuperação de conhecimentos já aprendidos a respeito do gênero notícia e para isso propôs-se a realização de um jogo que pudesse ajudá-los a contextualizar a discussão sobre as características do gênero notícia, conforme se pode observar nas imagens acima. Em seguida, os alunos foram orientados para a elaboração das notícias, conforme figura 2:

Figura 1. Atividade com um exemplar do gênero de notícia.

CAPÍTULO IV : Gênero Notícia Digital e sua produção

SEÇÃO 1: Chegou a hora, vamos publicar?

Antes de iniciarmos a produção do texto notícia digital vamos lembrar de algumas características desse texto. Neste material, aprendemos que a notícia é um texto que tem o objetivo de informar sobre um fato de relevância para todas as pessoas. Esse texto apresenta as seguintes partes:

a) O *lead* – 1º parágrafo que apresenta o resumo da notícia e feito em poucas linhas;

b) O *lead* deve responder às seguintes questões: *o que* (fatos); *quem* (pessoas envolvidas no fato noticiado); *quando* (tempo); *onde* (lugar); *como* e *por quê*.

Antes de começarmos a produção da notícia, vamos jogar para lembrar as características desse texto? Para isso, leia a notícia "Olho na Toca" que foi retirada da Revista Ciência da Criança. Você também pode conferir a notícia na íntegra no site: <http://chc.org.br/de-olho-na-toca/>

Fonte: Dados do Grupo de pesquisa NEPLA.

Figura 2: Orientações para a produção final do gênero notícia.

SEÇÃO 2: Produzindo a Notícia Digital

VOCE SABIA?

Na atualidade, com o advento da internet, observamos que a notícia apresenta novas características por ser um texto que é vinculado no meio digital/online, podendo ser definida como notícia digital. Assim, esse texto apresenta novas características, como, por exemplo, a utilização de recursos multimodais (audiovisuais) junto ao texto verbal escrito, como: **imagem, som, vídeos.**

Vamos analisar um exemplo de notícia digital?

Exemplo de notícia digital 1



SEÇÃO 3: Chegou a hora de produzir a notícia digital

1- VAMOS PRODUIZIR ?

Agora, forme um grupo e juntamente com os colegas selecionem uma das propostas abaixo para produzir uma notícia digital:

a) Um fato ocorrido recentemente na sua cidade que poderá fazer referência ao meio ambiente, à saúde, à educação, às artes em geral ou à violência urbana.

b) Um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou escola que poderá ser sobre uma campanha voltada para ações sociais, um movimento cultural ou a um evento solidário produzido por uma associação.

ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO

Ao escrever a notícia o grupo deverá seguir as instruções abaixo:

a) Faça um planejamento da organização da produção textual de sua notícia: leia jornais na internet e pesquise informações que possam ajudar na construção do fato noticiado pelo grupo.

b) Tenha em mente o leitor de seu texto (para quem estou escrevendo este texto?): escreva o texto com simplicidade e seguindo os elementos da notícia explicados no material e nas aulas. Use frases curtas.

c) Redija o *lide* informando os elementos que são principais: quem, o que, onde e quando.

d) Escreva o desenvolvimento da sua notícia a partir dos parágrafos seguintes, nos quais devem ser apresentados os detalhes, explicações e esclarecimentos sobre o fato noticiado.

e) Com o auxílio do colega ou dos seus pais, grave um vídeo seu, no qual você assumirá o papel social de repórter, explicando o fato noticiado.

ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO

De posse do texto e do vídeo, monte a sua notícia digital no espaço abaixo, organizando a disposição gráfica visual de acordo com o modelo abaixo:

Fonte: Dados do Grupo de pesquisa NEPLA.

Para a análise tanto da primeira versão quanto da segunda versão da notícia produzida, no tocante à mobilização e o desenvolvimento das capacidades de significação (CS) e de ação (CA) na construção do gênero em questão, baseamo-nos em algumas das operações de linguagem definidas por Cristovão e Stutz (2011).

Quadro 3. Categorias de análise

Operações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de Significação (CS)
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
Operações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de Ação (CA)
(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na próxima seção, tratamos das análises dos dados referentes à mobilização e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção textual das duas aprendizes participantes do projeto de pesquisa/intervenção.

Análise dos dados - Capacidades de linguagem de significação e ação na produção do gênero notícia digital: um olhar sobre os dados da pesquisa

A notícia objeto de análise neste texto foi elaborada sobre um tema local/situado e que apresenta como conteúdo temático um fato que diz respeito a não finalização da construção do Mercado Municipal de Macapá. A primeira versão do texto foi escrita no caderno pelas alunas logo no início do projeto e contou com uma breve alimentação temática feita pela equipe do projeto (pesquisador e bolsista de iniciação científica) a partir das atividades propostas no dispositivo didático. Caber ressaltar que a escolha pelo fato a ser noticiado foi feita pela dupla. Já a última versão foi produzida, inicialmente, no material didático e depois renderizada para um site que foi criado especificamente para as publicações das notícias produzidas pela turma.

No Quadro 4, apresentamos a primeira produção da notícia elaborada por Clara e Tereza.

No texto 1 – produção inicial - observamos que Clara e Tereza mobilizaram parcialmente as capacidades de significação (1CS) objetivando estabelecerem uma relação entre o texto em questão e a

Quadro 4. Primeira produção (transcrição da produção) – Texto 1

Alunas: Clara e Tereza

Título da notícia

Mais uma vez a finalização do mercado municipal de Macapá foi adiado

Em função da falta de equipamentos a construção do mercado municipal de macapá foi adiada para novembro, saindo da previsão de setembro, como havia previsto a semob.

Fonte: Produção da dupla de alunas.

forma de ser, pensar, agir e sentir. Porém, essa operação de linguagem apresenta-se de forma muito superficial no texto, tendo em vista algumas restrições, no nível de significação, que são evidenciadas no texto em função da pouca mobilização, por parte das autoras também das capacidades de ação. Dessa maneira, nota-se que mesmo apresentando alguns parâmetros do contexto de produção do gênero em questão o fato social a ser noticiado não se apresenta de forma clara no agir linguageiro textualmente sinalizado nessa primeira produção.

Observamos também que no texto Clara e Tereza pouco realizam a operação de linguagem (3CS) que diz respeito ao engajamento do produtor textual em atividades de linguagem, isto é, as autoras pouco se envolvem com a produção no sentido de transparecerem ao leitor sobre o objetivo pretendido com o texto, ou seja, a problematização de novamente o poder público ter adiado a finalização de uma obra pública. Isso deixa transparecer também que as autoras não mobilizam a operação (8CS), pois não conseguem estabelecer relações entre o texto produzido e o contexto sócio-histórico maior, que evidencia a necessidade de noticiar um fato que é do interesse público, considerando o contexto local de participação social tanto das produtoras do texto quanto daqueles que lerão a notícia, neste caso, principalmente os macapaenses. Além disso, verificamos que a capacidade de ação é quase nula na primeira versão, visto que as agentes-produtoras não se colocam no papel discursivo para noticiarem um fato.

Já na produção final, observamos alterações tanto do ponto de vista da estrutura composição quanto das dimensões textuais, discursivas e ideológicas que constituem o texto elaborado. Assim, vemos que no plano das operações das capacidades de linguagem de significação há maior preocupação das autoras com um projeto de dizer que cumpra seu objetivo num contexto macrossocial, isto é, que evidencia os modos de ser, pensar, agir e sentidos no tocante às relações sociais que são estabelecidas a partir do texto produzido. Vejamos a segunda versão da notícia produzida pelas alunas.

Conforme vemos no Quadro 5, a segunda versão da produção apresenta características tanto textuais quanto estilísticas e discursivas que evidenciam que as dimensões ensináveis do gênero notícia digital, trabalhadas após a primeira versão a partir de um modelo didático, foram apreendidas pelas alunas durante. Desse modo, entendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.48) que o “modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com objetivo de ensiná-las”, sendo que a apropriação das dimensões do gênero, a partir desse modelo, são fundamentais no desenvolvimento de operações de capacidades de linguagem de significação e ação, as quais se correlacionam de forma dinâmica na produção da versão final feita por Clara e Tereza.

Quadro 5. Produção final digitada e postada no site – Texto 2

JORNAL DA TURMA

Portal de notícias

MAIS UMA VEZ A FINALIZAÇÃO DO MERCADO MUNICIPAL DE MACAPÁ FOI ADIADA

Novamente a construção do Mercado Municipal de Macapá foi adiada e a previsão para término da obra fica para 2020

Data de publicação: 30/09/2019.

Por falta de equipamentos de acessibilidade a obra do Mercado Central de Macapá será entregue em novembro, saindo da previsão de setembro, como havia previsto a Secretaria Municipal de Obras - Semob. O mercado irá agregar espaços de venda, comidas e um espaço de lazer na frente.

A intervenção até o momento foi feita só na frente do espaço, de onde 20 empreendedores foram retirados e realocados para que não houvesse mais atrasos com a entrega do serviço. A obra do Mercado pendura desde 2015, com vários prazos quebrados e se estende até hoje. De acordo com as autoridades responsáveis pela obra, a previsão da inauguração será para o primeiro trimestre de 2020.

0:00 / 0:49



Produção e edição por |

Fonte: Produção da dupla de alunas.

Assim, conforme pontuam Cristovão (2013), Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de significação, bem como as de ação constituem uma análise pré-textual, ou seja, movem-se “para o nível da ação de linguagem”. Em vista do que afirmam as autoras, as capacidades de significação estão vinculadas à habilidade de reconhecer as práticas sociais de linguagem que envolvem a produção de determinado gênero de texto. Implicam também na compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz e o engajamento em atividades de linguagem.

Nesse sentido, na produção da versão final, tendo em vista as atividades trabalhadas no projeto a partir do material e do modelo didático do gênero notícia, vemos que as alunas mobilizam as capacidades de significação e ação ao se posicionarem sobre relações textos-contextos (8CS). Também demonstram posicionamentos ao ampliarem discursivamente as informações presentes na notícia, mostrando o comprometimento dessa atividade de linguagem com o interesse social. Vemos ainda que de maneira sintética as produtoras do texto o organizaram a partir dos elementos centrais de uma notícia e lançam mão de outros recursos semióticos que podem auxiliar na construção de sentidos ao texto, neste caso, um vídeo. Assim, a produção da segunda versão também parte de alguns designs já disponíveis, isto é, de outras notícias que foram pesquisadas pela dupla e que auxiliaram na produção, conforme nota de campo registrada por nós.

76

Calidoscópio – v. 21, n. 1, janeiro-abril 2023

Considerações finais

Neste capítulo, nosso propósito foi discutimos o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção textual do gênero notícia digital, elaborada por duas alunas de um 7º ano de uma escola da rede particular de ensino localizada na cidade de Santana-AP. Assim, no tocante às operações relativas às capacidades de significação e ação vemos que Clara e Tereza, da produção inicial para a produção final do texto, mobilizam representações sobre a situação de produção que constituem a base de orientação para a produção do gênero de texto que configura uma prática social de referência (o gênero notícia digital).

Dessa forma, assim como algumas notícias de portais digitais, a notícia produzida pela dupla de alunas apresenta um vídeo que detalha a informação sobre o fato noticiado. Essa operação implica tanto a capacidade de significação quanto da ação, pois envolve a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção, evoca as aptidões por ele para construir significados sobre sua produção escrita. Além disso, no caso da notícia em análise, vemos que a prática transformada foi efetivada, pois a produção digital do gênero realizada pela dupla foi organizada de forma que evidencia a apropriação por parte das alunas de recursos semióticos e de novas aprendizagens, possivelmente obtidas durante a realização do projeto.

Por fim, pelo conjunto de análise apresentado a respeito da produção da notícia digital identificamos as capacidades de linguagem – capacidades de significação e ação – implicadas na elaboração das atividades de linguagem referente ao gênero trabalhado durante a pesquisa-ação. Com esses resultados da análise, defendemos, portanto, que a partir de um ensino sistemático e com vista a aspectos socioculturais, linguísticos, discursivos e ideológicos a produção textual pode configurar-se com uma prática significativa para os alunos nas aulas de língua. Assim, chegamos ao final deste texto reforçando a defesa de que o ensino da língua por meio de gêneros requer um planejamento prévio – há que se dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula – e uma organização de ensino sistematizado em etapas com objetivos bem definidos.

Referências

- BAKHTIN, M. M. 2003. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 399 p.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 131-163.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 2006. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 280 p.
- BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999, 353 p.

- BUNZEN, C. 2006. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, p. 35-45.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 2000. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, p. 3-8.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. 2011. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, p. 17-40.
- CRISTOVÃO, V. L. L. 2013. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-81.
- DOLZ, J., GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2010. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 210 p.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. 1993. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em 6 de jun. 2022.
- DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 32, n. 1. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 208 p.
- GOMES, R. 2021. Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: Das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 114–138. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5182>. Acesso em 08 jun. 2022.
- GOMES, R. 2017. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 257 p.
- GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. 2021. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 110–124. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1480>. Acesso em 08 jun. 2022.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. 2008. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 220 p.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 2008. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing, 317 p.

- LENHARO, R. I. 2016. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 150 p.
- LOPES, L. P. da M. 2010. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 393–417. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/DSFMVC5c5KtWmTWmmZwdKHb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 jun. 2022.
- LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. 2020. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 328–350. DOI: 10.4013/cld.2020.182.05. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.05>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO V. L. L. 2005. A construção de Modelos Didáticos de Gênero: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547–573, set./dez. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349. Acesso em 14 mai. 2022.
- MARCUSCHI, B. 2010. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O; ROJO, R. R. H. (Orgs.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/index.html>. Acesso em 12 fev. 2021.
- MOTTA-ROTH, D. 2006. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. *Linguagem em (Dis)curso*, 6, n. 3. Tubarão, SC: UNISUL, set./dez. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347. Acesso em 23 mai. 2022.
- RIBEIRO, A. E. De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 17, n.1, p. 7-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/79867>. Acesso em 24 set. 2021.
- RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 24–38, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revista-triangulo/article/view/5005>. Acesso em 24 set. 2021.
- RIBEIRO, L. A.; SOUZA, C. M. de; KUBO, A. T. V. 2018. Projeto de engenharia didática: a avaliação de práticas de linguagem em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 57, n. 1, p. 411–441. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648109>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- ROJO, R. R. H. (Org.). 2013. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 290 p.
- ROJO, R. R. H. 2001. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas dos professores? In.: KLEIMAN, A. *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, p 313-336.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 278 p.

SOUZA, E. G. G. de; STUTZ, L. 2019. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1113–1133. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em 15 de mai. 2022.

STUTZ, L; CRISTOVÃO, V. L.L. 2011. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 569-589, jun. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578>. Acesso em 15 de mai. 2022.

SUASSUNA, L. 200. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 242 p.

THIOLLENT, M. 2005. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Editora Cortez, 270 p.

Submetido: 28/08/2022

Aceito: 15/10/2022