

REGULARIDADES DISCURSIVAS NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

DISCURSIVE REGULARITIES IN THE TEACHING OF TEXTUAL GENRES THROUGH DIDACTIC SEQUENCES

DOI 10.20873/uft2179-3948.2022v13n3p218-234

Maria de Jesus Melo Lima¹
Sulemi Fabiano Campos²

Resumo: Este texto tem como escopo refletir acerca do ensino, em Língua Portuguesa, no que tange ao ensino de gêneros, que visa a ser definido ou categorizado por meio do uso de sequência didática (SD), embora os estudos bakhtinianos considerem que aos gêneros não devem ser agregadas características fixas, mas que eles comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos. No entanto, à medida que são pautados, dirigidos, por SD, os gêneros adquirem características estáticas, padronizadas, de texto igual para todos. Para fundamentar a pesquisa, descrever, analisar e interpretar os dados recorre-se a Foucault (1995; 2013; 2014a; 2014b, 2017; a Bakhtin (2010) para se entender a importância da não categorização dos gêneros; e a Geraldi (1984; 1992; 2010, 2018) e Larrosa (2017; 2002) no que diz respeito à importância da experiência da escrita no contexto escolar. O *corpus* é composto de excertos de 26 dissertações do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) visando-se analisar o uso de SD como procedimento metodológico que visa à categorizar o ensino de gêneros, levando-se em consideração os autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), que compõem o Grupo de Genebra, conhecidos por montarem estratégias didatizadoras. Os resultados revelam que o sujeito professor em formação é levado a utilizar os gêneros como objetos mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a ênfase no ensino está pautada pelos gêneros, como única forma de ensinar a ler e escrever.

Palavras-chave: regularidades discursivas; gêneros textuais; sequências didáticas.

Abstract: This text aims to reflect on teaching in Portuguese with regard to the teaching of genres that aim to be defined or categorized through the use of didactic sequence (SD), although we know that Bakhtinian studies recognized that genres do not they must be aggregates of fixed characteristics, but which involve continuous transformations, are malleable and plastic, however, as they are guided, directed by SD, the genres do not acquire static and standardized characteristics of a text that is the same for all. Therefore, to support the research, describe, analyze and interpret, Foucault (1995; 2013; 2014a; 2014b, 2017) is used, as well as Bakhtin (2010) to understand the importance of not categorizing genres. As well as Geraldi (1984; 1992;

¹ Professora pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7668-2605>. E-mail: marymelo85@outlook.com

² Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso - GETED do Departamento de Letras da UFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7212-0621>. E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br

2010, 2018) and Larrosa (2017; 2002) to remind us of the importance of experience, of writing in the school context. The corpus is composed of excerpts from twenty-six dissertations of the Professional Master in Letters (ProfLetras) with the objective of analyzing the use of DS as a methodological procedure that aims to categorize the teaching of genres, taking into account the authors Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), authors who make up the Geneva Group, known for setting up teaching strategies. The results reveal that the subject teacher in training is led to use genres as a mediating object in the teaching and learning process, thus, the emphasis in teaching is based on genres as the only way to teach reading and writing.

Keywords: discursive regularities; textual genres; didactic sequences.

Introdução

O presente artigo filia-se à concepção teórica da Análise do Discurso (AD), perspectiva por meio da qual buscamos compreender a produção escrita no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) analisando as dissertações através de resíduos de escrita bem como verificando o uso da Sequência Didática (SD), uma ferramenta metodológica para a sistematicidade, a organização e o planejamento do ensino. Tais proposições são relativamente recentes e têm sido objetos de estudos e trabalho didático desde a publicação dos PCNLP (1998) e, mais precisamente, em 2004, com a publicação da obra de Schneuwly, Dolz e colaboradores, o Grupo de Genebra, acerca de “como” ensinar os gêneros em sala de aula.

O ProfLetras é oferecido em rede nacional. É um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação. É ofertado para professores graduados em Letras em pleno exercício da profissão. Logo, o ProfLetras tem por objetivo a capacitação de professores de Língua Portuguesa (LP) para o exercício da docência no ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

1 O ensino de gêneros no Ensino Fundamental

O estudo de gênero vem sendo discutido pelos estudiosos da área de ensino de línguas. Aqui no Brasil, as discussões vieram à tona a partir da publicação dos PCNLP (BRASIL, 1998), visto que esse e outros documentos oficiais passaram a adotar o texto como unidade básica de ensino e os gêneros como objetos mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Porém a ênfase no ensino é pautada pela utilização dos gêneros de forma categorizada e estática.

O filósofo russo Bakhtin foi o responsável pelos principais estudos sobre a linguagem na década de 1920 do século XX, fazendo oposição radical aos estudos da época, que focavam

o sistema linguístico. Para construir sua conceituação, o autor partiu do princípio de que as atividades humanas se dão através da linguagem e são organizadas em esferas, dentro de cada uma das quais há outros grandes grupos - os gêneros do discurso, por exemplo. As esferas estão em constante transformação e evolução, sendo assim os gêneros apresentam-se nas mais variadas formas. Para Bakhtin e o Círculo, o conceito de gênero discursivo refere-se a todas as produções de linguagem (enunciados) – faladas ou escritas –, que se realizam em condições específicas e com finalidades específicas, nas diferentes situações de interação social.

Um aspecto importante do ensino centrado em gêneros é a consideração de três partes constituintes do enunciado - conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado -, as quais ocorrem de acordo com determinados aspectos sociocomunicativos.

Apesar de serem três os fatores constituintes do gênero, o que é mais focado na SD, em sala de aula, é a importância da construção composicional. Isso é aprovado diante de um movimento regulador no qual estamos inseridos, que, além de coordenar, regula o que o professor deve ou não ensinar e orienta quanto ao modo como deve fazê-lo.

Os gêneros podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade são articulados de tal forma que são considerados imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, eles são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita. E a tarefa do professor tem sido, nos últimos anos, levar o aluno a dominar determinado gênero e sua forma linguística, transformando as aulas em estratégias de repetição/reprodução de gêneros, apenas e tão somente, focando, não sua totalidade, mas apenas um aspecto, geralmente a estrutura.

Muito do que é passado para os professores, em formação continuada, assim como ocorre em algumas pesquisas, que focam no uso exacerbado dos gêneros, não é exatamente o que Bakhtin estudava, a nosso ver, pois ele reconhece a importância do estudo do texto. Para ele, este deve ser estudado “nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Como exemplo, vejamos o seguinte excerto de dissertação:

Quadro 1

Para Bakhtin (2003, p. 261), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)”. Essa afirmação explica que o enunciado é uma sequência de palavras organizadas, capazes de gerar um significado.	Fonte: (D3, p. 31)
--	--------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Bakhtin (2003) não estava necessariamente falando de “sequência de palavras organizadas”, mas destacava que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo.

Para Bakhtin (2003, p.281- grifos nossos), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera de utilização da língua”, são formas escritas ou orais *bastante estáveis, histórica, social e culturalmente* situadas. A questão a ser discutida aqui é que, quando o autor citado diz que os gêneros discursivos são tipos *relativamente estáveis*, ele está destacando o fato de eles não serem definidos ou categorizados de uma vez por todas, visto que não lhes devem ser agregadas características fixas, pois comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos. Isso, por sua vez, nos alerta de que embora haja algumas regularidades que os caracterizam e que permitem que sejam reconhecidos como tais, os gêneros são também suscetíveis a mudanças, ou seja, não podem ficar em uma tabela, categorizados, pois suas formas são “mais maleáveis, mais plásticas e mais livres” (BAKHTIN, 2010, p. 303).

Outra característica importante é a evolução constante dos gêneros, principalmente nos dias atuais, para Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 180), isso “reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala”. Entendemos, assim, que não devemos categorizar/sistematizar os gêneros em uma tabela fixa, definindo suas particularidades e características, pois, desse modo, corremos o risco de falta de prudência conforme Fiorin (2006, p. 60) alerta com respeito ao trabalho pedagógico de língua materna com os gêneros para não cair nas obsoletas regras normativas de ensino. O trabalho com gêneros na escola repete alguns dos movimentos do ensino tradicional da gramática, que tanto combatemos.

Portanto “Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades didaticamente transpostas passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’” (GERALDI, 2015, p. 80). Ressaltamos que o ensino por meio de gêneros, através de SD, apresenta indícios de uma abordagem que leva o professor a ensinar e exigir textos semelhantes ou iguais de todos.

2 O ensino de gêneros mediado pela sequência didática (SD)

Almejamos refletir sobre o discurso da SD e entender como ele se universalizou, levando em consideração uma suposta concepção interacionista de linguagem. Observamos, em dissertações lidas e analisadas, que as forças que controlam os discursos se engendram quase

ocultamente, porém deixam pistas nas quais reportam e impelem a práticas de controle e condução do discurso de verdade por meio do discurso da SD. Primeiramente, trataremos sobre como a SD é entendida, visto que ela ganhou grande notoriedade e que tal discurso é amplamente produzido e circula como vontade de verdade (FOUCAULT, 2014a).

A SD é desenvolvida como uma ferramenta de auxílio para o professor no planejamento e na execução de suas aulas, em virtude de os professores estarem enfrentando dificuldades sobre como trabalhar com os gêneros discursivos e/ou textuais, uma exigência dos PCNLP, desde sua publicação, em 1997. Além disso, o discurso da SD visa ao sucesso imediato, sem os riscos e a perda de tempo próprios de uma sala de aula, mas que a SD visa controlar o tempo todo.

O objetivo do ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCNLP, deve ser promover o desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos. Assim, no

[...] processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN-EF, 1999, p. 32)

Essa ideia está ligada diretamente aos gêneros que circulam no nosso meio social, e não ao texto em si. Dessa forma, os gêneros são entendidos como objetos de ensino da língua e, em toda a formação docente são eles - e não os textos - que ganham destaque.

Desde a criação da SD, a ideia é amplamente aceita no meio acadêmico, nos livros didáticos e em outros artefatos culturais, visto que a prática pedagógica, em virtude do movimento regulador que controla e conduz todo o discurso e suas práticas, estava, por assim dizer, “precisando” de algo que gerasse uma organização metodológica para a execução do modo certo de ensinar a escrita. Outro motivo da aceitação em massa das SD é o fato de o sujeito professor, ao longo de sua história, sempre “necessitar” de algum artefato que conduza sua aula, o que, no entanto, torna-o um mero aplicador.

Para atender a uma demanda no que tange ao ensino de línguas, os autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), que compõem o Grupo de Genebra, conhecidos por montarem estratégias didatizadoras, oferecem orientações sobre o trabalho de LP e gêneros. Dessa forma, surgiu em 1996, a SD. De acordo com esses autores o gênero passa a ser um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Sabe-se que, nas práticas escolares, sempre

houve um trabalho com os gêneros, mas foi a partir da publicação dos PCNLP, aqui no Brasil, que essa prática se efetivou.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. A utilização de SD tem por objetivo criar um projeto de ensino centralizado em um gênero, de modo que os alunos possam apropriar-se de seus esquemas de uso e agir discursivamente em práticas sociais nas quais esse gênero circula na sociedade. Nesse viés, a SD é formada por atividades escolares estabelecidas a partir de um gênero textual e/ou discursivo escolhido.

Para Dolz (2009), o trabalho com a SD visa a evitar a dispersão e envolve um cuidado intenso, desde a organização de cada atividade, a escolha dos exercícios, até sua aplicação final, o que gera no docente uma sensação de organização, de controle do resultado.

Pode-se perceber toda uma preocupação com o controle da aula, com uma organização das atividades, dos exercícios e, principalmente - o mais almejado - o controle do resultado, ou seja, com o sucesso da ação pedagógica, como se esse controle fosse natural em uma sala de aula. Esse desejo é cada vez mais presente nos professores e demais profissionais da educação, porque foi gerada uma ideia, através do sistema que induz à produtividade, o sistema neoliberal, de que o professor excelente é aquele que controla tudo a sua volta na sala de aula.

Assim, as SDs devem ser ancoradas nas dificuldades e capacidades dos alunos, através da interação com o professor, com os colegas e com o objeto de aprendizagem, no caso os gêneros. Desse modo, surgiu o questionamento acerca de como ensinar a expressão oral e escrita. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 95) propõem que o planejamento do ensino aconteça a partir de SD, para eles

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 53), “elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Dessa maneira, entre as ações de uma SD devem estar as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa. Ainda

esses autores propõem três princípios que devem orientar a seleção, a elaboração e a aplicação de um modelo didático de gênero, a saber, os princípios de:

- legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81, 82)

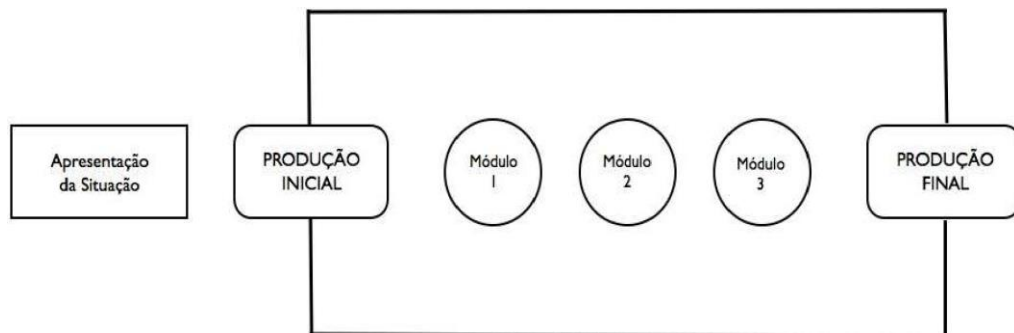
Assim, ao elaborar uma SD, os professores são orientados/conduzidos a adotar esses princípios, que segundo os autores, servirão de base para a planificação do ensino, e a selecionar o gênero adequado para cada fase e série. Na verdade, fazem isso porque são constituídos pelos PCNLP, que controlam e conduzem a conduta do outro.

Segundo o que foi exposto pelos autores, os gêneros assumem três papéis no processo educativo: primeiro, o de instrumentos de comunicação; segundo, o de objetos de ensino-aprendizagem; e terceiro, o de instrumentos de desenvolvimento de capacidades.

Começamos assim, a compreender como as SDs se universalizaram e, paulatinamente, ganharam caráter de metodologia de ensino de LP, visto que elas passaram a se constituir em uma proposta teórica e metodológica do ensino da escrita construída em torno de gêneros. Demonstramos isso no excerto da D5 (p. 46), ao falar do objetivo da SD: “Uma sequência didática tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar certos gêneros textuais, tornando-o capaz de interagir em situações efetivas de comunicação, seja na escola, seja em situações externas à escola”.

Essa proposta desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é, justamente, a resposta a que muitos aqui no Brasil estavam aspirando acerca de “como” levar esses “novos” objetos de ensino para a sala de aula. Assim, percebemos que a SD tem um fim específico, que é o ensino e a aprendizagem do gênero determinado. Para isso, é realizado um trabalho que pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Essa proposta também apresenta alguns passos, denominados pelos autores de esquema da sequência didática, conforme figura abaixo.

Figura 1: Modelo de Sequência Didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98

Para os autores, a estrutura de base de uma sequência didática é um processo formado por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da sequência didática.

O primeiro momento, a *apresentação da situação*, é quando os alunos começam a conhecer o projeto e recebem as informações do que irão realizar e construir até o final da SD. Ainda nesse momento, é necessário definir o problema, o gênero, o suporte, os participantes, os objetivos, os conteúdos que serão trabalhados nas produções e, muito importante, a situação real de comunicação. Essa situação deve ser bem próxima da realidade vivida pelos alunos fora da escola, para que o trabalho seja significativo e motivador.

No segundo momento, a *produção inicial*, o professor solicita uma produção do gênero escolhido, que servirá de parâmetro tanto para ele quanto para os alunos, acerca do que eles já sabem, de suas capacidades e do que é necessário que eles aprendam, possibilitando uma intervenção mais consciente e direcionada.

Os próximos passos são os *módulos*, que envolvem as ações necessárias para o domínio do gênero. Os módulos devem ser desenvolvidos por meio de atividades ou exercícios que trabalham com os problemas diagnosticados anteriormente. As atividades devem ser variadas e envolvem a leitura e a produção de texto.

Logo, na *produção final*, todas as noções e lições aprendidas devem ser retomadas. Nesse momento, professor e alunos devem realizar uma avaliação das aprendizagens adquiridas durante o processo da SD. Essa é a organização comum de uma SD.

Para o Grupo de Genebra, toda prática de linguagem pode e deve ser ensinada de forma sistemática, de modo que o ensino esteja todo planejado. Para isso, é preciso considerar que a escolha de/sobre quais gêneros devem ser trabalhados na escola necessita ser pensada com base nos objetivos traçados para a aprendizagem, na qual o sujeito aprenda a usar o gênero dentro e

fora da escola e entenda como pode aplicar em situações sociais, fora da escola, o que aprendeu na escola sobre as características inerentes ao gênero. Dessa forma, questionamos se, em situação real, fora de sala de aula, vamos escrever uma redação parecida com a exigida no ENEM, ou uma bula de remédio, ou uma propaganda, visto que os alunos passam anos treinando. Em cada série, há gêneros diferentes, determinados pelas instâncias que conduzem do discurso de verdade. No excerto da D1 (p. 15, 40), lê-se a acerca disso: “Os gêneros foram escolhidos por contemplarem a grade curricular e o livro didático referente ao ano em estudo... os PCN indicam os mais adequados para esse nível, tanto os orais quanto os escritos que contemplam os conteúdos necessários para o ensino-aprendizagem”. Esse discurso de verdade circula em meio acadêmico, na escola e domina todas as práticas de escrita em que o sujeito está inserido. Faz parecer que a escrita do texto ideal deve ser mecanizada, e regulada, por essas instâncias, o que nos leva a refletir sobre o fato de que um professor não pode trabalhar com uma bula de remédio no ensino médio, haja vista que lá devem ser contemplados gêneros da esfera da argumentação, visando ao ENEM.

Assim, tornou-se pensamento comum que os aspectos constitutivos dos gêneros e suas propriedades típicas deveriam ser contemplados num modelo didático de análise de gêneros e num projeto de produção escrita. Tal compreensão fez com que viesse à tona uma didática, ou uma nova metodologia, de ensino de língua. Por isso, entre outros motivos já abordados aqui, as SD ganharam o caráter de metodologia amplamente divulgado em cursos, formação de professores, olimpíadas nacionais e, mais precisamente, foi “eleita” a metodologia do ProfLetras. Afirmamos isso, porque, das 26 dissertações analisadas, 19 apresentam as SDs como metodologia de pesquisa; as demais trazem outras denominações, no entanto com as mesmas configurações. Por exemplo: alguns chamam a metodologia de oficinas, atividades pedagógicas, entre outros nomes.

Destarte, a SD, cada vez mais, é entendida e desenvolvida na perspectiva do ensino de conhecimentos através de atividades sequenciadas, organizadas com objetivos bem definidos e esclarecidos para os professores e aos alunos, que contribuirão para a aprendizagem e a construção do conhecimento e de novos saberes. No entanto não vimos esses esclarecimentos dos passos que serão dados para os alunos; ao contrário, o que há, na verdade, é o roteiro pronto sobre o que eles devem fazer, conforme descreve a D3 (p. 56): “Criamos um tutorial, simples, no próprio caderno, com o passo a passo para a tarefa de pesquisa”. Verificamos que a escrita é tomada como técnica, haja vista que há um tutorial com o passo a passo acerca de como

deveria ser realizada a pesquisa, ou seja, leva a escrita a ter proporções de prescrição, de controle, de molde fechado.

Nesse sentido, também destacamos que o planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para se trabalharem os conteúdos disciplinares de forma integrada deve ser realizado, mas com cautela, uma vez que os professores não podem deixar rematados todos os passos que darão em sala de aula, visto que é praticamente impossível prever com exatidão o que acontecerá: se os alunos conseguirão compreender os conteúdos, ou se, na ocasião, outro assunto surgirá com maior relevância social para aquele momento. No que se refere aos resultados, os professores não têm como ser totalmente objetivos, explícitos, rápidos e positivos, uma vez que estamos no âmbito da linguagem e do ensino, por isso não temos, nem devemos querer ter, o controle de tudo.

O uso das SDs vem ganhando, cada vez mais, notoriedade no cenário brasileiro, e o uso demasiado, sem reflexão teórica, tem feito com que as experiências positivas de alguns professores fiquem cristalizadas e, se tornem modelos de aulas. Na D7 (p.12), lê-se: a “*sequência didática, que poderão servir de modelo* para colegas professores que as considerem válidas” e, na D17 (p 12), também se faz referência a modelos e práticas cristalizadas quando se diz que “foi elaborado *um caderno pedagógico replicável* para docentes”.

O modelo de aula sempre esteve presente na história da educação brasileira, por isso ressaltamos a familiaridade do modelo de SD desenvolvido pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e o uso feito desse modelo pelos sujeitos professores do ProfLetras com o modelo ideal oriundo dos anos 1960/1970, seguindo uma concepção tecnicista. Portanto, nosso estudo visa problematizar como os discursos de verdade, através das regularidades discursivas, formam-se para a constituição de suas subjetividades, ao investigar que forças atuam no discurso das SDs utilizadas como metodologia de ensino de LP, elaboradas pelos sujeitos professores do ProfLetras, a partir dos resíduos que reportam e que impelem a práticas discursivas de controle e condução da conduta do professor, o que remete à concepção tecnicista de ensino.

Acreditamos que tais coerções feitas em forma de controle e condução de práticas de governo de si e de outros dificultam a prática docente baseada na experiência vivida bem como na criação e produção de conhecimento, assim como na singularidade escrita do sujeito aluno.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 53), “trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir”. Consideramos, ainda, essas estratégias de ensino com as SDs como um elemento negativo, na forma como acontecem, na

prática, no contexto escolar, visto que se destinam a buscar maneiras de intervenção no contexto de ensino e aprendizagem. Essa intervenção é levada para o texto do aluno, de modo que este não possui autoridade de escrita de seu próprio texto. Não defendemos aqui que o texto do aluno não deva passar por orientação do professor, mas que, com a devida mediação, este respeite a criatividade e a singularidade da escrita do aluno, sem exigir a escrita homogênea, aquela dentro da caixinha, de modo que o professor trabalhe com textos, e não somente com modelos didáticos.

Ao elaborar as SDs, é comum que os professores tracem todo o percurso no planejamento das ações, construindo o passo a passo delas, por isso que as SD ficaram tão “famosas” e ganharam um espaço significativo para os docentes. Compreendemos que o ato de planejar é relevante, visto que o docente deve refletir sobre os objetivos que quer alcançar, para, desse modo, conseguir exercer sua ação didática segundo suas intenções. Contudo é necessário ter clareza de que a flexibilidade é um princípio necessário nos momentos de planejamento, já que, ao se deparar com a realidade da sala de aula - os desejos dos estudantes, algum acontecimento social ou cultural, as condições de espaço e de tempo, ou seja, os imprevistos que podem impedir os planos do docente – ele pode precisar modificar o que tinha sido pensado, mudar o rumo dos encaminhamentos previstos.

Geraldi (2013, p. 26) já se posicionava contra essa prática de modelos. Segundo ele, “não só a proposta vira receita; também os professores viram tarefeiros, aplicadores. E como não há uma receita com pesos e medidas, o bolo acaba abatumado, sem vida”. Era essa nossa preocupação, à medida que íamos analisando as SDs das dissertações de mestrado, *corpus* de nossa pesquisa. A receita era praticamente a mesma, o que pode proporcionar com o passar do tempo e dessa prática, que o bolo da educação fique sem vida. É, portanto, necessário que o MP motive e prepare o professor para conquistar sua autonomia e que supere a concepção de que tudo deve ser programado, fechado e acabado. Tais características não são próprias de uma sala de aula, ou não deveriam ser, porém as encontramos com frequência.

O ProfLetras deve preparar o professor que está em formação para incentivar a singularidade e a criatividade de seu aluno, a fim de que ele, sujeito professor, não precise de uma receita (“o que fazer” e “como fazer”), modelo (uma representação, uma reprodução) ou ritual (conjunto de formalidades, prescritas e codificadas por determinada tradição), para ministrar a aula, e o sujeito aluno, conseqüentemente, não precise de uma receita para escrever seu texto, visto que o texto é dinâmico, vivo. Como Geraldi (2013, p. 28) explica, “não há uma

ponte entre teoria e prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos”.

Contudo o professor em formação, no ProfLetras, em lugar de desenvolver e ampliar a construção do conhecimento, foi, mais uma vez, “pressionado” pelo sistema regulador a manter e a aprender mais técnicas de coerção para ensinar e treinar a seguir modelos, SDs, que condicionam os alunos a uma escrita de textos típicos.

Haja vista, o uso constante de SD, na prática do sujeito professor, caracterizada por regras e formas, remete claramente para uma regularidade na prática docente. Em virtude disso, as práticas de incentivo à escrita, embora aclamadas pelas mídias sociais, em cursos de formação e no MP, o ProfLetras, na verdade não têm obtido bons resultados. Os números oriundos de avaliações externas no país, como os do SAEB, não têm crescido em várias regiões; em avaliações nacionais, como o ENEM, poucos atingem a tão sonhada nota mil.

É digno de nota que a SD e o gênero são apreendidos e aceitos como uma forma de articulação das práticas de linguagem e, dessa maneira, têm sido trabalhados em inúmeros projetos escolares, universitários, atividades como o eixo organizador. Ao analisar a relação entre a SD e o estudo de gêneros, o Grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) declara que a principal função de uma SD, quando usada por um professor, é auxiliar o aluno no domínio da produção (oral ou escrita) de determinado gênero, fazendo com que ele escreva da forma mais adequada à situação (contexto) no qual esse construto social está inserido. É nesse aspecto que a SD entra, por assim dizer, “no verdadeiro”, ou seja, é entendida de acordo com o senso comum, por isso passa a ser tornar uma regularidade, à medida que se torna um elemento ‘fundamental’ no processo de compreensão e aquisição dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Vejamos alguns excertos que demonstram como as sequências didáticas e os gêneros padronizam o ensino da escrita:

Quadro 2

Diante disso, o objetivo da escola seria garantir a apropriação, pelos alunos, das práticas sociais de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação efetiva de uso da língua <i>quando necessitarem e/ ou quando chegarem ao mercado de trabalho.</i>	Fonte: D1, p. 13 - <i>grifos nossos</i>
Essas características, porém, são próprias do leitor já competente, aquele que lê com eficiência e cria, ele mesmo, soluções para os problemas que encontra durante a leitura, controlando a sua compreensão textual, através de um processo metacognitivo.	Fonte: D2, p. 21

<p>[...] professor de Língua Portuguesa deve primar pelo ensino da língua a partir de gêneros, para que o aluno, além de perceber a língua em situações reais de funcionamento, seja capacitado para empregar os gêneros adequados às situações exigidas pelo contexto social, para que ele esteja preparado para ingressar no mercado de trabalho, para que seja iniciado na esfera acadêmica e para que ele possa exercer a cidadania de forma plena na sociedade contemporânea [...] Assim, aproveitando esse olhar positivo que nossos alunos têm em relação ao espaço escolar como meio de engajamento, escolhemos o gênero discursivo carta do leitor para a elaboração da nossa proposta por considerarmos esse gênero, por desenvolver a argumentação, um recurso para o nosso aluno poder colocar em prática a sua condição de cidadão, por oportunizar-lhe o exercício de sua voz.</p>	<p>Fonte: D15, p. 18</p>
<p>Deixá-lo em contato com o estudo de gêneros diferentes, promove o desenvolvimento de <i>habilidades e competências</i> necessárias para uma boa leitura e uma boa escrita.</p>	<p>Fonte: D26, p. 19 - <i>grifos nossos</i></p>
<p>[...] imaginamos que, uma intervenção pedagógica estruturada na aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião poderia contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo.</p>	<p>Fonte: D4, p. 74</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conseguimos perceber, como mostra o exemplo da D1 (p. 13), que o alvo da escola, como instância de controle e de condução da conduta do professor em formação e do aluno, é auxiliar o aluno no domínio da produção (oral ou escrita) de determinado gênero, a fim de constituir suas subjetividades em toda forma de pensar e agir. Demonstramos isso no excerto “para que eles possam ter participação efetiva de uso da língua *quando necessitarem e/ ou quando chegarem ao mercado de trabalho*”. Nesse caso, o aluno é considerado fator de produção.

Semelhante a isso, para que o aluno seja um leitor competente, visão apresentada na D2, constituída pelos PCNLP e documentos oficiais, é preciso que “aquele que lê com eficiência e cria, ele mesmo, soluções para os problemas que encontra durante a leitura” (D2, p. 21). Cabe ressaltar que a escola é uma instância de condução do discurso técnico, a serviço de interesses neoliberais, com vistas a preparar o aluno para o mercado de trabalho. Embora se diga que “cria, ele mesmo, soluções para os problemas”, não vemos espaço para a interação, para a criação e resolução de problemas. Assim, como esse posicionamento faz a concepção interacionista cair por terra.

Foucault (2014a) fala acerca dos procedimentos de *rarefação*, os quais controlam o discurso dos sujeitos que falam, pois questionam tal sujeito. O primeiro deles é o *ritual*. Segundo Foucault (2014a, p. 39), “o ritual define a qualificação que devem possuir os

indivíduos que falam [...] determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. Então esse procedimento estabelece que há sujeitos que, por assumirem determinadas posições dentro das relações do jogo do poder/saber, estão qualificados para falar. Com base nos excertos do quadro 2, a SD revela que, realmente, o ensino mediante a concepção voltada para o ensino de único texto por todos, com uma organização racional e mecânica, a qual visa corresponder aos interesses da sociedade capitalista, na contemporaneidade, visa conduzir o discurso, pois os gêneros são ensinados para “*quando necessitarem*” ou para quando “*chegarem ao mercado de trabalho*”, o que resulta no ensino da escrita de textos semelhantes ou iguais por todos. Concluimos assim, que o ritual como procedimento de controle técnico é muito presente, pois os sujeitos não podem falar o que quiserem, a qualquer momento, apenas quando, ou se, assumirem determinadas posições em sociedade.

Outro fato que promove o ensino com base em gêneros permeado pela SD está presente na D26 (p. 19): “Deixá-lo em contato com o estudo de gêneros diferentes, promove o desenvolvimento de *habilidades e competências* necessárias para uma boa leitura e uma boa escrita”. Esse discurso de verdade é fruto de um movimento regulador, que orienta e coordena o ensino com base em gêneros, porém isso, por sua vez, tem promovido o ensino da escrita baseado em práticas com textos semelhantes ou iguais para todos, porque, quanto mais o sujeito repetir e reproduzir determinadas práticas, mais fácil será para ele desenvolver as “*habilidades e competências*” e inúmeras estratégias ensinadas pelos professores, exigidas para determinado setor ou função, com vistas aos interesses da sociedade atual, que cede ao modelo neoliberal.

Em nome de interesses neoliberais e políticos, os PCNLP (1998) e, recentemente, mais precisamente, a BNCC versam sobre as habilidades e competências, tão comentadas e amplamente aceitas como discurso de verdade que se fazem “tão necessárias” em sala de aula, no planejamento dos sujeitos professores, em projetos escolares. Ou seja, em tudo a SD facilita esse processo de padronização, o que ocasiona o aumento da produtividade e gera o foco em “melhores e mais rápidos resultados”, visto que limita o aluno a apenas uma única forma de escrever; este, por sua vez, não vai procurar outras formas ou usar a criatividade, porque ela não cabe no modelo apresentado.

Na D4 (p. 74) afirma-se: “[...] imaginamos que, uma intervenção pedagógica estruturada na aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião poderia contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo”. Destacamos que, em um mundo capitalista, cabe ao sujeito professor ensinar “estratégias”, ou seja, o ensino se

transformou no ensino de estratégias. Para isso, o sujeito professor precisa fazer uso de diversos mecanismos de controle e condução. Foucault (2014a) fala acerca disso, ao tratar do princípio *nas sociedades do discurso*, esse princípio faz parte do mecanismo de controle do discurso o qual questiona o sujeito que fala. *As sociedades do discurso* fazem certas exigências ao sujeito professor em formação, para que ele desenvolva seu trabalho mediante determinadas metodologias, conteúdos, técnicas, em detrimento de outras. Isso leva para outro problema: o sujeito aluno passa a ser impelido a escrever de determinadas formas, visto que é isso o que as sociedades do discurso esperam deles.

Na sociedade do discurso, há um número limitado de indivíduos que têm acesso ao discurso. Seria como um jogo ambíguo de segredo e divulgação: ou seja, "o segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, os que se apropriam do discurso econômico ou político" (FOUCAULT, 2014a, p. 39). Embora atualmente não exista mais esse segredo, nem essas coerções postas desse modo, as formas de difusão ainda são bem inacessíveis para alguns. Por exemplo: os alunos são constantemente coagidos a escrever da forma como a sociedade do discurso determina, segundo a linguagem e a gramática coerentes com as da classe dominante, no entanto, mesmo hoje, poucos têm acesso a esse conhecimento.

Há outras formas de disseminação do discurso na humanidade: a doutrina e a apropriação social dos discursos. A doutrina envolve uma difusão, uma partilha do discurso, ao passo que se questiona o sujeito que fala, visto que "a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe conseqüentemente todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros" (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

No que se refere *as apropriações sociais*, observa-se que elas são marcadas pela luta de classes. Para Foucault (2014a, p. 41), "todo sistema de educação é uma maneira de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo". Dessa forma, a educação seria o meio de se obter resistência, no entanto é também através da educação que somos constituídos de formas diversas; sabemos que há discursos de controle e de práticas de resistência e de liberdade diante do uso autônomo das normas. Os discursos de controle demonstram como as sequências didáticas e os gêneros padronizam o ensino da escrita, uma vez que delineiam o percurso do aluno, ao passo que o conduzem para uma idealização da escrita por meio da normatização.

Notamos, então, que a SD é um processo automatizado que, aparentemente, dá segurança ao professor em formação no MP, para que, ao fim de todo o processo, responda ao

ideal de aula considerada como total sucesso e de um bom texto definido por ele em sua dissertação de mestrado. As etapas da SD são importantes para os sujeitos professores em sua dissertação, para, a cada fase, eles terem o controle e poderem conduzir o produto final pré-fabricado. Para nós, a SD engessa o percurso do sujeito professor e, conseqüentemente, o texto do aluno.

Considerações finais

O ensino da escrita produzida na escola não pode desconectar -se dos modos de circulação social do texto. Isso é aceitável. Contudo a prática textual, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Se, para o professor, vem a decepção de ver textos mal redigidos, por outro lado existe a sensação de incapacidade que o aluno carrega como marca de sua incompetência textual. Isso leva ao ensino com vistas à escrita de um texto padrão, tido como modelo a ser seguido por todos.

Então podemos afirmar que, apesar de o esforço para manter essas práticas de ensino da escrita ter resultado em práticas reguladoras, repetidoras e reprodutoras, as SDs não têm conseguido desenvolver no sujeito aluno boas práticas de escrita. As SDs são um conjunto de procedimentos que apontam para o uso da língua como técnica. E os gêneros, que eram tipos de enunciados relativamente estáveis, são vistos, na perspectiva da SD, como enunciados estáveis, que conduzem o discurso do sujeito professor a exigir textos únicos, homogêneos de seus alunos, fazendo de cada um destes “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação (...) um sujeito incapaz de experiência” (LARROSA, 2002, p. 22).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Mestrado Profissional. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 27 ago. 2022.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Depto. de Letras, 2013.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/243/258/262. Acesso em: 01 jul. 2022.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/stricto-sensu/profletras>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Recebido em 13 de dezembro de 2022
Aceito em 17 de janeiro de 2023