



PLANOS DE TEXTO, INTERAÇÃO E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DIALOGAIS: INTERFACES NO ENSINO REMOTO

TEXT PLANS, INTERACTION AND DIALOGICAL TEXTUAL SEQUENCES: INTERFACES IN REMOTE TEACHING

Sueli Cristina Marquesi¹

RESUMO

Este artigo visa apresentar uma reflexão sobre planos de texto de aulas teóricas remotas, com foco na sequência dialogal, cujas perguntas propiciam a tão necessária interação para o aprendizado em meios digitais. O aporte teórico que embasa a discussão é formado pelos pressupostos da Linguística Textual, em sua abordagem da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011, 2019; MARQUESI, 2013, 2017, 2018, 2019). A análise de duas aulas destinadas, respectivamente, a um curso de Direito e a um curso de Letras, evidencia resultados que confirmam planos de texto conduzidos por sequências textuais dialogais, com perguntas que revelam diferentes funções, como: contextualizar, motivar, tematizar, justificar, inserir com clareza objetivos, definir, conceituar, fundamentar e promover a reflexão. As conclusões apontam para planos de texto em que o autor da aula, o professor, na busca de cumprir sua intenção comunicativa, faz combinações de perguntas que lhe permitam expandir o conteúdo da aula, trazendo vozes de outros autores, conduzidas por sua voz. Essas conclusões corroboram interfaces possíveis com as metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2017; MARQUESI; AGUIAR, 2021; MARQUESI; SILVEIRA, 2015), cujos princípios se centram na aprendizagem interativa, autônoma e significativa.

Palavras-chave: plano de texto; sequência textual dialogal; aulas remotas.

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on text plans of remote theoretical classes, focusing on the dialogic textual sequence, whose questions provide the necessary interaction for learning in digital media. The discussion is grounded on the theoretical assumptions of Textual Linguistics,

¹ Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). <https://orcid.org/0000-0002-8792-0699>

in the approach of Textual Analysis of Discourses (ADAM, 2011, 2019; MARQUESI, 2013, 2017, 2018, 2019). The analysis of two classes, respectively, of an undergraduate law course and of an undergraduate language course, shows results that confirm text plans conducted by dialogic textual sequences, with questions that reveal different functions, such as: contextualize, motivate, thematize, justify, insert objectives clearly, define, conceptualize, support and promote reflection. The conclusions indicate text plans in which the author of the class, the teacher, in order to fulfill his communicative intention, combines questions that allow him to expand the content of the class, bringing voices from other authors, which are guided by his voice. This corroborates the possible interfaces with active methodologies (BACICH; MORAN, 2017; MARQUESI; AGUIAR, 2021; MARQUESI; SILVEIRA, 2015), whose principles focus on interactive, autonomous and meaningful learning.

Keywords: *text plan; dialogic textual sequence; remote classes.*

INTRODUÇÃO

O ensino remoto, grande desafio dos tempos de pandemia, encontra, na Análise Textual dos Discursos (ATD), subsídios teórico-analíticos que se revertem em importantes estratégias para a elaboração de aulas que favorecem a tão necessária interação entre professor e alunos nos espaços virtuais de aprendizagem, permitindo aos últimos assumirem o protagonismo na construção do conhecimento novo.

Neste trabalho, tenho por objetivo refletir sobre planos de texto de aulas teóricas remotas, enfocando tipos de perguntas que caracterizam a sequência dialogal (ADAM, 2011, 2019) tanto como condutoras do diálogo entre professor e alunos ao longo da aula, quanto como introdutoras de outras sequências textuais, principalmente as explicativas, tal como tratado por Marquesi (2013).

Proponho-me, assim, a responder às seguintes questões:

- (i) Como se pode constituir a sequência dialogal que facilita a interação do aluno e seu envolvimento na construção do conhecimento?
- (ii) Quais tipos de perguntas se fazem presentes e quais suas funções na sequência dialogal?
- (iii) Que plano de texto pode cumprir essa finalidade?

Para respondê-las, tomo por base teórica estudos sobre a ATD, referentes a planos de texto, sequências textuais e sequência textual dialogal, e trago à análise e discussão duas aulas, respectivamente, das áreas de Letras e de Direito, selecionadas em *corpus* constituído ao longo dos anos de 2020 e 2021, por aulas elaboradas por professores de diferentes universidades brasileiras, as quais foram veiculadas em distintos ambientes virtuais de aprendizagem.

Duas seções compõem, pois, este artigo, além desta introdução, das considerações finais e das referências: princípios teóricos da Análise Textual dos Discursos e análise e discussão das aulas. Nas considerações finais, estabeleço interfaces entre a elaboração de aulas orientadas por sequências textuais dialogais e as metodologias ativas, cujos princípios viabilizam uma aprendizagem interativa, autônoma e significativa.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Plano de texto

Os estudos sobre plano de texto, desenvolvidos por Adam desde o final da década de 1980 até os dias atuais, revelam o fazer teórico-reflexivo do autor, que avança no decorrer do tempo,

evidenciando, como afirma Miranda (2010), importantes reformulações, especificamente, em relação à terminologia, que oscila entre a denominação *planos*, *módulos* ou *níveis de organização textual*, ou da *textualidade*.

Adoto, neste estudo, a concepção de Adam (2011, 2019), destacando que considero, tal como por ele proposto, o plano de texto como principal fator unificador da estrutura composicional, desempenhando, pois, papel fundamental na composição macrotextual do sentido. Tal concepção tem orientado os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa *Texto, Escrita e Leitura* (CNPq-PUC-SP), em diálogo com o GT da ANPOLL *Linguística de Texto e Análise da Conversação*, e permitido ampliar o conceito de plano de texto, como retomo de Marquesi, Elias e Cabral (2017) e de Cabral (2016), a seguir.

De Marquesi, Elias e Cabral (2017), quando as autoras relacionam plano de texto e orientação argumentativa e dão destaque a dois aspectos importantes para a compreensão de um plano de texto: a) o entrelaçamento entre diferentes tipos de sequências textuais, como elementos que entram na composição do plano de texto e que são expressivos das intenções de quem produz levando a considerá-lo um todo particular de organização, com funções variadas na arquitetura textual; b) os planos de texto, tal como concebidos, que favorecerem a abordagem da orientação argumentativa de textos e podem ser trabalhados no ensino da escrita, dada a sua configuração textual-comunicativa.

De Cabral (2016), quando a autora ressalta que: a) o texto é um objeto singular e, como tal, mesmo tendo sua composição submetida a um gênero, revela, em sua organização, algo de particular que corresponde às intenções do produtor, remetendo-nos, assim, a seu plano enunciativo; b) o plano de um texto reflete a criatividade, fruto, de um lado, das intenções do produtor e, de outro, da compreensão do leitor.

Tendo em vista essas perspectivas e concordando com Adam (2011, 2019), assumo que os planos de texto estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais e permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero.

O conceito de plano de texto relaciona-se ao de sequência textual, entendida a sequência como unidade textual complexa, composta de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. Em sua abordagem atual, o autor as classifica em cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialógica.

Sequências textuais

Essa concepção de Adam, que tem me orientado a realizar, na última década, estudos sobre as sequências textuais em diferentes gêneros e constatar que, dependendo das finalidades comunicativas do autor e dos públicos a que se destinam, variadas combinações de sequências textuais concorrem para a constituição dos planos de texto, sendo cada um deles muito específico a cada situação. Entre esses estudos, destaco os de Marquesi (2013), sobre a imbricação de sequências textuais descritivas e explicativas no gênero aula destinado à EAD; de Marquesi (2014, 2016), sobre a imbricação de sequências textuais no gênero sentença judicial condenatória; de Marquesi (2017, 2018), respectivamente, referentes à função das sequências descritivas nos gêneros publicitário e relatório técnico; de Marquesi (2019), sobre discurso procedural e sequências injuntivas no gênero jurídico em que se enquadra o texto constitucional de 1988.

Em todos esses estudos, considerei as sequências textuais de acordo com a proposta de Adam (2011, 2019), que também adoto neste artigo: uma rede relacional hierárquica, uma vez que se trata de uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e conectadas ao todo que elas consti-

tuem; uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna pré-formatada que lhe é própria e que, portanto, está em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual é parte constitutiva: o texto.

Considerando o objetivo deste artigo, focalizo, então, a sequência textual dialogal.

Sequência textual dialogal

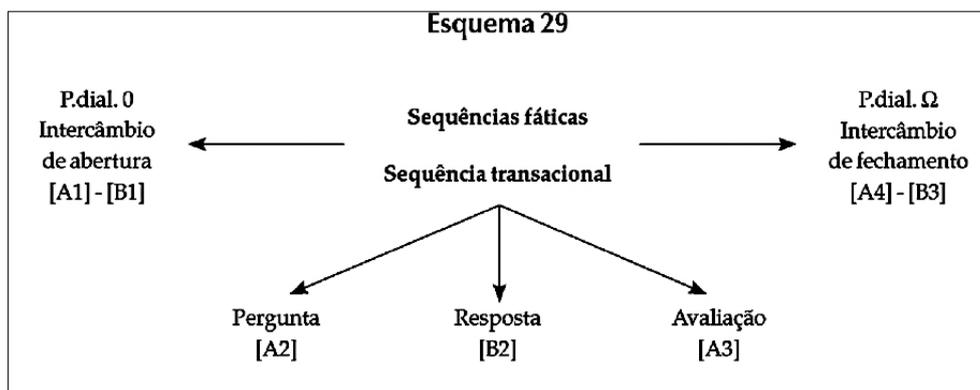
Duas citações iniciais de Adam (2019) oportunizam a inserção desta discussão: a primeira delas, relacionada à sua concepção sobre o diálogo, como “uma forma particular de encadeamento poligerida de enunciados na oralidade e uma representação de enunciados poligeridos na escrita” (p. 212); a segunda relacionada à estrutura dialogal propriamente dita, como

uma estrutura hierarquizada de sequências chamadas geralmente de ‘troca’, [em que dois] tipos de sequências devem ser diferenciadas:

- as *sequências fáticas* de abertura e de término de uma interação,
- as *sequências transacionais* que constituem o corpo da interação.

A figura a seguir, dá visibilidade à referida estrutura.

Figura 1 – Sequências dialogais – Esquema 29



Fonte: Adam (2011, p. 250).

Embora o enfoque principal da sequência dialogal proposta por Adam (2019) seja o que se refere às relações diretas entre dois locutores, tais como as que ocorrem no cotidiano, em entrevista, em debates eleitorais e mesmo na literatura, ou ainda na área da saúde, entre médico e paciente e, no mundo do trabalho em geral, posso nele encontrar respaldo para tratar da interação na aula assíncrona, pela perspectiva por ele aberta, ao considerar a sequência dialogal monologada, amplamente discutida em planos de texto do gênero epistolar.

Adam (2019) justifica a inclusão dos planos de texto desse gênero no estudo sobre sequências dialogais por serem muito próximos “da estrutura dos textos-dialogais-conversacionais: sequências fáticas de abertura e de fechamento, por um lado; sequências transacionais constituindo o corpo da interação, por outro” (p. 229).

Considero, assim, possível incluir também as interações existentes no gênero aula remota, como veremos à frente nas análises, já que nelas há uma imprescindível simulação de diálogo que instiga o aluno a interagir e a motivar-se ao aprendizado que se dá fora do ambiente tradicional de ensino presencial, para, então, assumir o papel principal no seu próprio aprendizado.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

Para a análise, como situado na introdução, trago duas aulas, de diferentes instituições, áreas de conhecimento e fases de formação, nelas destacando as sequências dialogais e suas funções nos respectivos planos de texto:

Aula 1 – Redação e Linguagem Jurídica – Curso de Graduação em Direito.

Aula 2 – Oralidade – Curso de Graduação em Letras – Licenciatura.

As referidas aulas são apresentadas, na íntegra (itálico), nelas se destacando, numericamente, cada pergunta, seguida da análise do par “pergunta e resposta”, o que, no conjunto, propicia ao professor desenvolver a aula simulando o diálogo que oportuniza o envolvimento do aluno. Para facilitar a comparação entre as perguntas, elas são numeradas em seu conjunto: (1 a 8 – texto 1); (9 a 18 – texto 2).

Aula 1 - Interpretação e Argumentação. Texto de leitura prévia: Hermenêutica e Argumentação Jurídica, de Felipe Dutra Asensi.

Olá, sejam bem-vindos e bem-vindas à aula de hoje, em que trataremos de um tema de interesse de vocês, para a formação para atuação na área jurídica: a interpretação e a argumentação.

– Intercâmbio de abertura: envolve os alunos, contextualiza, justifica, expõe a importância e insere o tema.

1. *Por que interpretar e argumentar?*
2. *Por que refletir sobre a hermenêutica e a argumentação no universo jurídico?*

Uma afirmação inicial de Asensi (2014) nos introduz na discussão e reflexão sobre a questão e nos possibilita estabelecer uma relação com a escrita jurídica:

- Toda interpretação e todo argumento são passíveis de contestação, de problematização, de contraposição com a realidade, porque são, por natureza, seletivos.

Duas perguntas dão início à abordagem do tema da aula, ambas da ordem da justificativa. São perguntas que, introduzidas por *por que*, dão ao professor a possibilidade de responder, justificando e aproximando o tema ao universo do aluno. Trazem a voz do autor do texto lido (Asensi), por meio de um processo de intertextualidade revelada pela voz do professor.

3. *Como pensar hermenêutica e argumentação no universo jurídico?*
Segundo argumento do autor, sua abordagem fornece elementos para constituir fundamentos para a avaliação da própria capacidade de persuasão.
Assim, cada um de nós deve desenvolver as habilidades interpretativas e argumentativas que buscam constituir fundamentos para a avaliação da própria capacidade de persuasão.

A terceira pergunta, introduzida por *como*, insere uma comparação entre dois tópicos da aula (hermenêutica e argumentação), no universo jurídico. Ao respondê-la, o professor reitera a

importância do tema, justificando e aproximando-o do universo do aluno. Traz, novamente, a voz do autor lido, conduzida pela voz do professor, e possibilita, ainda, na resposta, envolver o aluno no diálogo simulado, relacionando duas habilidades em discussão (interpretativa e argumentativa), como fundamentos para uma capacidade a ser desenvolvida por todos nós.

4. *Como interpretar e argumentar?*

Vivemos num mundo de argumentos, originados das interpretações que fazemos da realidade a nossa volta.

Estabeleço aqui uma relação com as reflexões da semana anterior: há que se ter cuidado com as primeiras interpretações do que vemos, vivenciamos ou analisamos.

Uma interpretação equivocada ou inadequada leva à seleção equivocada de argumentos e, conseqüentemente, a um texto ineficaz.

A quarta pergunta, também introduzida por *como*, oferece ao professor a possibilidade de reforçar a comparação entre os dois tópicos – *interpretar e argumentar* –, bem como associá-los à realidade, por meio do recurso *vivemos num mundo de argumentos*. Após estabelecer essa associação, o professor assume diretamente sua voz no texto, em primeira pessoa, relacionando a presente aula à aula anterior e às reflexões nela desenvolvidas.

5. *Interpretar e argumentar: processos diferenciados?*

O processo a ser vivenciado no mundo do Direito não é diferente daquele vivenciado cotidianamente por cada um de nós. Diariamente, estabelecemos relações sociais, políticas, econômicas e jurídicas das mais variadas, no tempo e no espaço.

Isto amplia e reforça as possibilidades e interpretações de argumentos a serem utilizados nas mais diversas situações interacionais, nelas incluindo-se as do universo do Direito.

A quinta pergunta, sem um marcador introdutório, mas por meio da interrogação direta, possibilita ao professor responder novamente recorrendo à comparação entre conceitos utilizados no *mundo do Direito* e a vida cotidiana. O professor assume diretamente a voz do texto expondo e dando ênfase a reflexões que evidenciam não se tratar apenas de questões teóricas, mas de questões que têm uma finalidade em *diversas situações interacionais, nelas incluindo-se as do universo do Direito*.

6. *Como interpretar e argumentar?*

Interpretar e Argumentar: um exercício problematizador da realidade. Por isso, a importância de sempre fazermos perguntas:

- *diante do lido e do interpretado;*
- *diante do escrito/argumentado;*
- *diante do reescrito.*

A sexta pergunta, também introduzida por *como*, viabiliza uma resposta do professor que vai além dos conceitos tratados – *interpretar e argumentar* –, inserindo sua voz em uma conclusão a sua exposição, em que qualifica ambos com *um exercício problematizador da realidade*. Na

resposta, o professor destaca a importância do questionamento, em qualquer processo de aprendizagem, avançando na *importância de sempre fazermos perguntas*, relacionando *interpretação e argumentação* ao *continuum* leitura, escrita e reescrita.

7. *Como pensar hermenêutica e argumentação no universo jurídico hoje? Mudanças na concepção de uma lógica binária do Direito, segundo Asensi (2014), levam-nos a ver a importância da reflexão sobre os fatos, para a seleção, construção e articulação de argumentos. [...]*

Há um ponto convergente nessas estratégias que merece nossa atenção – a necessária polifonia presente na construção do texto do universo jurídico: São muitas vozes articuladas; é a voz do jurista articulando as vozes; é seu ponto de vista fundamentado a fim de convencer, de persuadir.

A sétima pergunta, também introduzida por *como*, torna possível ao professor reiterar a importância dos conceitos estudados no universo jurídico de hoje e da reflexão que rompe com o paradigma de uma *lógica binária*, que dá lugar à reflexão sobre os fatos, para, então, selecionar, construir e articular argumentos. Com essa explanação, o professor traz mais um conceito importante a ser compreendido e aplicado pelos alunos, no processo argumentativo: o da polifonia, destacando que, no universo de tantas vozes, a voz principal é a do autor (aluno), revelando *seu ponto de vista fundamentado a fim de convencer, de persuadir*.

8. *E como ampliar nossos horizontes sobre a argumentação e a argumentação no universo do Direito?*

Como visto na aula anterior, a pesquisa sobre o tema nos subsidia nessa ampliação de horizontes. Pensemos sobre uma polifonia aqui estabelecida pelo diálogo com alguns pesquisadores do tema. Quais vocês poderiam buscar? [...]

A oitava e última pergunta da aula 1, também introduzida por *como*, oportuniza ao professor fechar a aula não apenas concluindo o tema tratado, mas também e, principalmente, indicando abertura de perspectivas que já inserem o tema da aula seguinte – a polifonia teórica na escrita –, chamando os alunos à continuidade da reflexão. Como podemos constatar, trata-se de um intercâmbio de fechamento muito próprio do plano de texto de uma aula, que se encerra com uma pergunta – *Quais vocês poderiam buscar?*, dirigida aos alunos, por meio do pronome *vocês*, já amplamente estudado como marcador de interação em aulas virtuais.

Refletindo sobre as perguntas que marcam o diálogo nessa aula, destaco que elas oportunizam respostas que permitem ao professor abordar conceitos, sem diretamente conceituar. Nele, não há pergunta introduzidas por *O que é*, mas por perguntas que introduzidas por *por que* ou *por como* permitem ao professor fazer progredir o tema da aula, justificando-o no universo do aluno da área do Direito, abordando os conceitos nela envolvidos, por associação, comparação e assunção de sua voz, por meio de uma intertextualidade que relaciona o autor lido com experiências vividas e, principalmente, inserindo a reflexão como metodologia principal da aula.

Aula 2 - Oralidade no ensino – Curso de Graduação em Letras - Licenciatura

Olá, sejam bem-vindos e bem-vindas à aula sobre oralidade no ensino. Sabemos que é papel da escola ensinar não só a modalidade escrita, mas também a modalidade oral e fazê-lo com propriedade e competência.

Intercâmbio de abertura: envolve os alunos, contextualiza, justifica e insere o tema da aula.

9. *Mas o que significa exatamente ensinar oralidade na escola?*

A nona pergunta, primeira da aula 2, introduzida por *mas o que*, permite ao professor inserir o tema da aula não por meio da exposição imediata do conceito, mas buscando envolver o aluno na reflexão acerca do que é, de fato, ensinar a oralidade na escola.

10. *O que e como ensinar?*

Oralidade no ensino

[Vejam a resposta de acordo com o texto anexo] DOLZ, Joaquim; BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). Gêneros orais no ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 117-137.

A décima pergunta, introduzida por *o que* e por *como*, permite ao professor retomar o texto base e, dirigindo-se aos alunos – *Vejam a resposta [...] –*, buscar o entendimento do conceito em conjunto. A voz dos autores do texto teórico (Dolz e Bueno) é colocada em evidência por meio do processo de intertextualidade e de citação reveladas tanto pela voz do professor quanto pela voz dos alunos, que são envolvidos no diálogo.

11. *Quais os objetivos [da aula em pauta]?*

- refletir sobre o ensino oral nas escolas;
- discutir uma proposta de análise e de ensino de um gênero produzido na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental.

A décima primeira pergunta, introduzida por *quais*, possibilita ao professor apresentar com clareza os objetivos da aula, permitindo que os alunos vislumbrem o conhecimento a ser construído acerca do tema introduzido anteriormente. A resposta dada pelo professor permite, ainda, que os alunos sejam envolvidos no exercício da capacidade reflexiva e analítica.

12. *Qual a problematização?*

- modelos das práticas de língua oral baseados na correção de certos usos orais;
- a língua oral não é objeto com conteúdos claros nos programas escolares.

A décima segunda pergunta, introduzida por *qual*, viabiliza ao professor a exposição das problemáticas que envolvem o ensino da oralidade na escola e lhe permite justificar a pertinência da abordagem proposta para a aula. Ao respondê-la, evidencia a importância da problematização como um caminho para se pensar as práticas relacionadas ao ensino da oralidade no contexto escolar.

13. *Qual a relevância?*

“[...] o oral é um mediador privilegiado da construção de conhecimentos e dos modelos intelectuais. E para que ocorra no domínio de formas complexas do oral, é necessário um longo processo, daí a necessidade de ele ser bem trabalhado na escola” (DOLZ; BUENO, 2015, p. 136).

A décima terceira pergunta, também introduzida por *qual*, permite ao professor, em sua resposta, inserir o conceito de modalidade oral e destacar sua relevância, por meio da voz dos autores lidos, em um processo de intertextualidade marcada pelo uso da citação.

14. Qual a base teórica?

A base teórica é a noção de letramento, que segundo KLEIMAN (1985), trata-se de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita [...]”.

MARCUSCHI (2001): “Em nossa sociedade fala e escrita estão atreladas, logo, para inserir um aluno no mundo da escrita, é preciso trabalhar com as duas modalidades, explorando as suas imbricações e os seus afastamentos.”

A décima quarta pergunta, cujo marcador também é *qual*, insere a remissão à base teórica que fundamenta a abordagem da aula e reforça a importância do estudo das modalidades escrita e oral como formas de letramento que permitem ao usuário da língua atuar nas diversas esferas da sociedade, aprendizado que deve ser oportunizado pela escola para que o aluno seja bem-sucedido comunicativamente. Ao respondê-la, o professor traz as vozes dos autores lidos, por meio de um processo de intertextualidade em que se faz presente a citação.

15. Quais as dificuldades dos gêneros orais em situação de ensino?

- falta de materiais adequados para o tratamento de gêneros orais;*
- dificuldade de delimitar o oral para escolarizá-lo porque:*
 - i) está presente em todo lugar dentro e fora da escola;*
 - ii) é objetivo de aprendizagem e ferramenta para ensino simultaneamente;*
 - iii) implica o conjunto da pessoa (voz, gestos, olhar, movimentos etc.);*
 - iv) não combina com modelo de aula tradicional;*
 - v) disponibilidade de acesso: não temos um suporte, como um livro que reúna discursos, conferências, seminários, debates etc.*

A décima quinta pergunta, igualmente inserida por *qual*, possibilita ao professor apresentar o detalhamento do tema da aula, dado pela enumeração das dificuldades de se abordar o ensino da oralidade na escola e a sua delimitação. Ao elencar as razões da dificuldade, o professor leva os alunos a refletirem sobre possíveis formas de se tratar essa modalidade na escola, já que ela, assim como a escrita, é fundamental para o estudante não só no contexto escolar, mas também fora dele.

16. Por que o discurso de formatura [exemplo utilizado na aula]?

- parte de um texto escrito previamente, mas a sua realização enquanto gênero com uma função social só se torna possível quando ele é apresentado no oral e em uma dada situação;*
- solicita atividades de retextualização: passagem do escrito ao oral (e vice-versa) por meio da oralização, paráfrase, reformulação etc.;*
- permite aos alunos tomarem consciência das distâncias e tensões entre o oral e o escrito em seus vários gêneros.*

A décima sexta pergunta, introduzida pelo marcador *por que*, insere-se na ordem da justificativa, uma vez que permite ao professor esclarecer a razão pela qual foi selecionado como exemplo o gênero discurso de formatura utilizado na aula. A resposta do professor evidencia as

relações entre as modalidades oral e escrita e como elas se imbricam, além disso, possibilita aos alunos a percepção da relevância de ambas as modalidades nos variados contextos comunicativos de que os usuários da língua podem fazer parte.

17. Por que gêneros orais na escola?

Segundo Dolz e Bueno (2015), as hipóteses são de que: “[...] uma melhor compreensão de um gênero oral, ou ainda em interface com a escrita, pode contribuir para uma produção escrita de maior qualidade, pois se pode, por exemplo, em um trabalho com o debate, explorar as estratégias que podem ser usadas na interação face a face para se buscar o convencimento e, em seguida, como transpô-la para um artigo de opinião” (2015, p.124).

Segundo a BNCC (por delimitação – o eixo da oralidade):

Oralidade na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

A décima sétima pergunta, também introduzida pelo marcador *por que*, permite ao professor reforçar a pertinência do tema da aula e o faz por meio de citação, em que traz tanto a voz dos autores lidos (Dolz e Bueno) quanto o documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular, que embasa, em seu eixo da oralidade, o ensino dessa modalidade e as práticas de linguagem envolvidas nos diversos campos de atuação.

18. De que tipo de habilidades o aluno ou aluna vai precisar para conseguir um emprego, compreender o que está acontecendo a sua volta e percorrer o labirinto da vida?

A décima oitava pergunta, última do texto 2, insere o intercâmbio de fechamento da aula, chamando o aluno à continuidade da reflexão, que deverá se dar por meio da relação entre o que foi estudado e o uso na vida; refere-se a uma justificativa indireta do tema abordado, que se constitui como habilidade importante a ser desenvolvida em situações do mundo do trabalho. Trata-se, pois, de um *intercâmbio de fechamento* consonante com o plano de texto de uma aula de caráter reflexivo e não expositivo, que se encerra com uma pergunta – *De que tipo de habilidades [...] vai precisar para conseguir um emprego [...]?*, dirigida diretamente aos alunos, esta também uma estratégia de interação na aula analisada.

Ao considerar as perguntas que marcam o diálogo nessa aula, destaco que elas possibilitam ao professor levar os alunos a construir o conhecimento acerca do ensino da modalidade oral, suas problemáticas, delimitações e relevância, e lhe permitem expandir o tema da aula, intercalando conceitos. Dessa forma, o docente não só justifica a abordagem adotada, mas também possibilita

aos alunos tomarem a consciência, por meio da reflexão motivada pelas perguntas, das várias perspectivas a serem consideradas quando se trata de práticas de ensino de língua portuguesa.

Como é possível identificar nas duas aulas, seus planos de texto cumprem, predominantemente, o esquema da sequência dialógica, por meio das sequências fáticas de abertura e de fechamento de uma interação, bem como das sequências transacionais que constituem o corpo da interação. Neste, destaque deve ser dado a perguntas iniciais e intermediárias, em que, na aula 1, predomina a ordem do *como* e do *por que*, e, na aula 2, predomina a ordem do *qual* e do *quais*. Essas perguntas funcionam como fio condutor de um texto do gênero didático que vai além da exposição ou da explicação e avança na possibilidade de reflexão. O mesmo ocorre com as perguntas finais, já que corroboram o que acontece nas perguntas iniciais e intermediárias, reafirmando o espaço da continuidade da reflexão, pelo fazer inovador do aluno.

Além dessas sequências, elementos linguísticos reforçam o caráter interativo de aulas remotas em contextos digitais. Exemplo disso são os pronomes que aproximam os interlocutores (você, nós) e os verbos em primeira pessoa do plural.

Especificamente falando de cada texto e com base nas análises realizadas, considero possível afirmar que o público a que se destinou ou destina cada um deles justifica diferenças de cada plano de texto.

Assim, o plano do texto 1, referente à aula *Interpretação e argumentação no texto jurídico*, por destinar-se a estudantes ingressantes do curso de Direito, de disciplina relacionada à *Redação e Linguagem Jurídica*, cujo objetivo é subsidiá-los no exercício da leitura, compreensão de textos e escrita, evidencia o diálogo por perguntas que possibilitam o entendimento de um texto lido e a proposição de relações entre esse texto e o universo da escrita.

Já o plano do texto 2, referente à aula *Oralidade no Ensino*, por destinar-se a licenciandos, futuros professores, de disciplina relacionada ao *Ensino de Língua Portuguesa*, cujo objetivo é prepará-los para o exercício da docência, evidencia o diálogo por perguntas, que, primeiro, oferecem a possibilidade da construção do conhecimento, pela exposição de autores que subsidiam *o saber* e também por perguntas que situam a aula, como quais seus objetivos, problematização e relevância; depois, oferecem a possibilidade de entender a importância do tema abordado para o ensino, pela exposição de habilidades e competências a ele relacionadas na LDB e, por último, inserem a possibilidade da reflexão sobre a importância do tema para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas, posso afirmar que o cenário da pandemia, em que houve o impulso às aulas remotas, abre-nos a perspectiva do estudo de planos de texto e de suas diferentes composições, para atender aos objetivos de cada aula, de cada curso e de cada estudante em sua etapa de formação.

Acrescento à multiplicidade de inovações tecnológicas, vividas já há três décadas no ensino em meios digitais, o ensino remoto, em diferentes plataformas, corroborando a noção de que “[...] a multiplicidade de inovações tecnológicas, com a qual nos deparamos, vem transformando o modo de produção, transmissão e recepção do texto e, conseqüentemente, gerando novas formas de interação” (MARQUESI *et al.*, 2010, p. 360).

Essa proposição abre, no campo dos estudos sobre planos de texto e suas interfaces, muitas perspectivas, pelas inúmeras perguntas a serem definidas e respondidas, subsidiando-nos pelos diversos procedimentos analíticos que os aportes teóricos da Linguística Textual e da Análise Textual dos Discursos nos oferecem para o entendimento e aprofundamento dos estudos sobre o texto.

Há que se considerar também as interfaces com as metodologias ativas, que assumem hoje o protagonismo em ambientes virtuais de aprendizagem, pois vivemos um paradigma educacional em que o aluno deve assumir um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem, o que significa que ele aprende de forma mais autônoma, prática, colaborativa e interativa, tanto com o professor como com os colegas (BACICH; MORAN, 2017).

Como resultados de estudos anteriores (MARQUESI; AGUIAR, 2021; MARQUESI; SILVEIRA, 2015) que motivaram o presente artigo, destacaria a possibilidade de inter-relação entre metodologias ativas, como as aqui abordadas, que propõem a aprendizagem baseada em perguntas problematizadoras de temas tratados em aulas para contextos digitais, tendo como apoio teórico a Linguística Textual e a Análise Textual dos Discursos.

De modo mais específico, no contexto das aulas apresentadas como exemplo, na avaliação dos alunos, elas foram consideradas interativas e produtivas, sobretudo pelo diálogo introduzido por perguntas que cumpriram diferentes funções, entre elas: motivar, contextualizar, tematizar, justificar, inserir com clareza os objetivos, conceitos e fundamentos, que oportunizaram, na sequência, discussão e reflexão.

Em contextos digitais de ensino, dentro da multimodalidade da linguagem, a linguagem escrita constitui um desafio, ao lado de outras linguagens, em sua vasta gama de ocorrências, já que estamos diante de planos de texto conduzidos pela sequência textual dialogal, com perguntas que instigam os alunos ao questionamento, à descoberta, à reflexão, à construção de sentidos, exercendo seus papéis de leitores e escritores, que, num processo contínuo, avançam na ampliação de seu universo de conhecimento.

Que consigamos converter procedimentos teórico-analíticos em novas estratégias que possibilitem o constante exercício, em aulas remotas, da criatividade e da criticidade, tão necessárias a diversificadas novas situações, movendo-nos por intenções do saber, aceitáveis pelos que constroem seus conhecimentos, a partir de muitas intertextualidades!

Que nossas perguntas caracterizem planos de texto que, no diálogo simulado orientem argumentativamente o texto destinado a uma aula em contexto digital; viabilizem a tão necessária interação para o ensino em contextos digitais; motivem, envolvam e possibilitem ao aluno assumir o protagonismo de seu aprendizado!

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J.-M. *Textos: tipos e protótipos*. Tradução Alena Ciulla *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.
- ASENSI, F. D. *Hermenêutica e argumentação jurídica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. (Série Universitária).
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- CABRAL, A. L. T. Texto e argumentação nas redes sociais: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas. In: FERREIRA, F. A.; LUDOVICE, C. de A. B.; PERNAMBUCO, J. O. *texto: processos, práticas, abordagens teóricas*. Franca: Unifran, 2016.
- DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MARQUESI, S. C.; AGUIAR, A. P. S. A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica. *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 137-158, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/180821>. Acesso em: 27 out. 2021.

MARQUESI, S. C. Contribuições da Análise Textual dos Discursos para o Ensino em Ambientes Virtuais. *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 185-201, 2013.

MARQUESI, S. C. Constituição da República Federativa do Brasil: da visada prescritiva a interfaces discursivas. In: CABRAL, A. L. T.; BUENO, F. de G. (org.). *Direito e linguagem: a Constituição de 1988*. Londrina: Thoth, 2019.

MARQUESI, S. C. Linguística textual e análise textual dos discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; ELIAS, V. M.; LINS, M. da P. P. (org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017.

MARQUESI, S. C. Planos e sequências textuais em sentenças judiciais de processo-crime. In: DIOS, Á. M. de (org.). *La lengua portuguesa: estudios sobre literatura y cultura de expresión portuguesa*. Salamanca/Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, 2014. p. 109-128. v. 1.

MARQUESI, S. C. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. das G. S. (org.). *Análise textual dos discursos: perspectivas teóricas e metodológicas*. Coimbra: Grácio, 2018.

MARQUESI, S. C. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. (org.). *Linguagem e direito*. São Paulo: Cortez, 2016.

MARQUESI, S. C.; SILVEIRA, I. F. Tecnologias da informação e comunicação como suporte à aprendizagem ativa de Língua Portuguesa no ensino superior. *Revista Linha d'Água*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 137-141, jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97451>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T.; ELIAS, V. M. S.; VILLELA, A. M. N. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. *Linguística textual e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 354-388.

MIRANDA, F. *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.