

Wagner Rodrigues Silva
Paulo da Silva Lima
Tânia Maria Moreira
(Orgs.)

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES



Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Wagner Rodrigues. / Lima, Paulo da Silva./ Moreira, Tânia Maria. (Orgs.)
Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades
/Wagner Rodrigues Silva / Paulo da Silva Lima / Tânia Maria Moreira. (Orgs.)

Campinas, SP : Pontes Editores, 2016.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7113-699-1

1. Meios auxiliares de ensino - Gêneros 2. Formação de professores

Índices para catálogo sistemático:

1. Meios auxiliares de ensino - Gêneros - 371.32
2. Formação de professores - 370.7

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES



Unifesspa



RAPI
Rede Amazônica de
Pesquisa Interdisciplinar

Copyright © 2016 dos organizadores representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração e capa: Eckel Wayne

Revisão: Vera Bonilha

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2016 - Impresso no Brasil

Este livro é dedicado

A todo(a)s o(a)s professore(a)s da Educação Básica, vinculado(a)s a cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado profissional para professores, em especial, aos/às vinculado(a)s ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), grandes guerreiro(a)s em meio aos contextos adversos do trabalho pedagógico e da formação em serviço.

A todos os alunos da Educação Básica, muitas vezes invisibilizados pelas autoridades brasileiras.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Maria da Penha Casado Alves	
INTRODUÇÃO - CONSTRUÇÃO DE SABERES NO TRABALHO COOPERATIVO.....	13
Wagner Rodrigues Silva	
Paulo da Silva Lima	
Tânia Maria Moreira	
PARTE I - GÊNEROS E PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM	
CAPÍTULO 1 - GÊNEROS COMO ARTICULADORES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	25
Rodrigo Acosta Pereira	
Rosângela Hammes Rodrigues	
PARTE II - NOÇÕES DE GÊNEROS EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS	
CAPÍTULO 2 - NOÇÕES DE GÊNERO EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
Wagner Rodrigues Silva	
Juliane Pereira Sales	
Jacielle da S. Santos	
Carolline de Castro Alves Feitosa	
Najla Brandão da Silva	
CAPÍTULO 3 - GÊNEROS COMO PRÁTICAS SOCIAIS NO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	75
Wagner Rodrigues Silva	
Aylizara Pinheiro dos Reis	
Maria Socorro da Silva	
Rosiene Pereira da Costa Barros	
Viviane Gonçalves Brandão	

CAPÍTULO 4 - FONTES DE SABERES NO TRABALHO COM GÊNEROS NA ESCOLA	95
---	----

Luiza Helena Oliveira da Silva
Wagner Rodrigues Silva
Raimunda Araújo da Silveira
Márcia Regina Silva Freitas
Jailton Alves Pereira
Benedito Salazar Sousa

CAPÍTULO 05 - DIMENSÕES DO GÊNERO MOBILIZADAS EM RELATOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS	129
--	-----

Clara Dornelles
Gisele Lângaro Soares
Vanessa de Almeida Marques

PARTE III - EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO 06 - PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA	167
--	-----

Paulo da Silva Lima
Ivan Vale de Sousa

CAPÍTULO 07 - FERRAMENTAS DIDÁTICAS NA (RE)ESCRITA DE RESENHA DE FILME NA SALA DE AULA.....	199
--	-----

Luciana de Queiroz Lima
Paulo da Silva Lima

CAPÍTULO 08 - ANÁLISE DE PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS	229
---	-----

Tânia Maria Moreira
Ariadina Pereira Galvão
Maria do Livramento Pereira
Marisa dos Santos Costa

SOBRE OS AUTORES	259
------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Coordenadora Nacional do ProfLetras

*Não existe nem a primeira nem a última palavra,
e não há limites para o contexto dialógico.*
Mikhail Bakhtin (2003, p. 410).

A epígrafe acima é a base em que me oriento para a apresentação deste livro, “Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades”. Oriundo do amplo diálogo entre pesquisadores, instituições, enfoques teóricos e de investigações em sala de aula, o livro que ora se apresenta ao público toma como tema os gêneros textuais/discursivos em várias abordagens e, ao mesmo tempo, socializa diferentes trabalhos/pesquisas em sala de aula nas quais esse construto orienta/organiza as práticas de leitura, de escuta e de escrita. Dessa forma, os trabalhos/pesquisas aqui apresentados deixam ver que não há limite para o contexto dialógico e, no que concerne aos gêneros, não se disse, ainda, a última palavra tanto no que diz respeito a enfoques quanto ao que diz respeito às abordagens que atendem às demandas por um ensino mais responsivo ao mundo da vida.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) tem se colocado como espaço onde se gestam trabalhos que sejam responsivos à sala de aula em suas demandas por um ensino de Língua Portuguesa que considere contextos, sujeitos, práticas discursivas e que seja significativo para aqueles que ali estão para ampliar saberes concernentes à leitura, à escrita, à escuta de textos.

O ProfLetras, como programa em rede, tem como objetivo qualificar professores da educação básica que atuam no Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, em todas as regiões do Brasil. Também aqui se entende que sobre a formação inicial e continuada de professores não foi dita nem a primeira nem a última palavra, uma vez que a complexidade dessa formação demanda ações, programas, formações que considerem esses sujeitos como atores e não apenas como profissionais que necessitam da “reciclagem” de seus saberes e práticas. Esse mestrado constitui-se, portanto, em um espaço formativo onde se espera que a díade teoria/prática seja dialogicamente concebida a fim de que esses atores sejam pesquisadores de suas práticas e sejam propositivos em produtos/processos que ressignifiquem o ensino de Língua Portuguesa, tomando como *locus* privilegiado o cronotopo da escola pública.

Funcionando em 42 instituições de ensino superior e com 49 unidades em território nacional, já em sua terceira turma com mais de 800 professores/mestrandos(as) em 2016, o ProfLetras é um dos maiores programas de formação em nível de mestrado e o que se produz nessa rede deverá impactar/tensionar o que se concebe como formação continuada de professores e o que se construiu, historicamente, sobre o que é ensinar Língua Portuguesa. Ademais, como espaço de formação e de qualificação de professores, o programa em foco é responsivo à meta 16 do PNE (BRASIL, 2015, p. 275) que objetiva “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” Tal meta se justifica ao nos depararmos com os seguintes números: apenas um pouco mais de 30% dos professores da educação básica possuem curso de pós-graduação, segundo dados do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.

Dar visibilidade a ações que promovam essa qualificação e que impactem na diminuição de tais índices é contribuir para que se consolidem metas, objetivos e compromissos com a formação

desses profissionais. Os capítulos deste livro cumprem com esse objetivo de trazer para a cena não apenas a reflexão teórica, mas de contribuir com a socialização de saberes, de experiências e de investigações produzidas no âmbito do mestrado profissional para professores. Em sendo assim, almejamos que esse conjunto de textos possa reverberar não apenas entre aqueles que estão contemplados nessa publicação, mas que suas vozes também reverberem, dialogicamente, no espaço acadêmico para que possa contribuir com a formação inicial de professores e no contexto da escola pública a fim de colaborar com o trabalho daqueles que ali atuam como profissionais da educação básica e que esses espaços se constituam em novos contextos dialógicos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF : Inep, 2015.

INTRODUÇÃO

CONSTRUÇÃO DE SABERES NO TRABALHO COOPERATIVO

Wagner Rodrigues Silva
Paulo da Silva Lima
Tânia Maria Moreira

No contexto escolar brasileiro, a disciplina de Língua Portuguesa continua passando por constantes adequações em função do desenvolvimento científico no âmbito, especialmente, dos estudos da Linguística e Linguística Aplicada (SIGNORINI; FIAD, 2012). As adequações também são justificadas pelas correntes transformações sociais, que se refletem diretamente nas interações diárias mediadas pela linguagem, as quais, por sua vez, servem de referência para o trabalho pedagógico com a língua materna¹.

A assunção dos gêneros como objetos de ensino ilustra alguns dos esforços empreendidos com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem pelos alunos brasileiros da Educação Básica, possibilitando-lhes fazer usos adequados de linguagens em diferentes situações interativas com as quais possam se deparar nas trajetórias diárias.

As distintas perspectivas teóricas de ensino de gêneros, entretanto, têm se caracterizado, em termos práticos, como um desafio para educadores atuantes em diferentes níveis educacionais, tendo em vista que as teorias se contrapõem a práticas e saberes esco-

1 Este livro foi produzido no âmbito do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

lares marcados pela tradição histórica das instituições de ensino, demandando o estabelecimento de outra ordem operacional.

O trabalho pedagógico com gêneros textuais ou discursivos, a depender das abordagens teóricas e metodológicas assumidas, é a temática que atravessa as pesquisas reunidas nos oito capítulos componentes deste livro. Este material não se limita à revisão de abordagens teóricas de referência, seguida por propostas de atividades didáticas fundamentadas em teorias de gêneros. Diante das inúmeras publicações nacionais e internacionais acerca do assunto (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; GONÇALVES, 2011; MARTIN; ROSE, 2008; MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005; só para citar alguns), este livro se diferencia por focalizar algumas forças que atravessam a construção dos objetos de ensino na própria escola de Educação Básica.

Algumas forças influenciadoras do trabalho pedagógico são teorias acadêmicas, avaliações externas, saberes docentes, formação do professor, infraestrutura institucional, dentre outras. São elementos altamente relevantes para o trabalho pedagógico com foco na formação de professores que atuam na Educação Básica e nas possíveis transformações práticas a serem implementadas nesse nível de ensino. Essas forças precisam ser consideradas, portanto, em pesquisas propostas para contribuir diretamente com o ensino e a formação do professor. Em outras palavras, esses elementos precisam entrar de forma mais substancial na agenda das formações iniciais e continuadas de professores. As diferentes origens dessas forças demandam a mobilização de teorias e percursos metodológicos diferenciados, conforme as perguntas ou os objetivos de pesquisa elaborados para investigações situadas no complexo espaço da aula de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, os trabalhos de investigação agrupados neste volume estão fundamentados teoricamente em diferentes disciplinas do conhecimento, conforme os objetos de pesquisa construídos e a identificação dos próprios autores responsáveis pelas investigações compartilhadas. A organização deste volume foi efetivada de forma cooperativa, a partir do diálogo entre formadores, repre-

sentantes de universidades públicas, e professores, representantes de escolas públicas de Educação Básica. No encontro entre os participantes das instituições de ensino, que frequentemente estão distantes e, inclusive, envolvidos em disputas, vislumbra-se a possibilidade de elaborar respostas mais eficazes para as demandas da prática efetiva do trabalho pedagógico com gêneros.

Os resultados das investigações reunidas mostram como os professores da Educação Básica vêm (re)elaborando as próprias aulas em resposta às demandas do trabalho pedagógico com gênero, as quais se tornaram mais evidentes nas últimas duas décadas, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de diretrizes curriculares locais, ao longo do território brasileiro (BRASIL, 1998; 1997; SILVA; MELO, 2009). Os resultados mostram, ainda, o trabalho com gêneros desenvolvido na escola a partir da inserção dos professores em mestrados profissionais, modelo de formação docente mais recentemente fomentado pelo governo brasileiro a partir da gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (REZENDE; OSTERMANN, 2015; SILVA, 2016).

Desse modo, as possíveis transformações nas práticas de ensino de linguagem, assim como a produção deste livro, resultam de esforços coletivos, envolvendo a adesão da comunidade escolar e acadêmica e, inclusive, o gerenciamento de políticas públicas em respostas a resultados ainda insatisfatórios produzidos na Educação Básica. Isso evidencia o compartilhamento das responsabilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico mais produtivo, evitando-se a responsabilização unilateral.

Destacamos a relevância desta experiência para o fortalecimento do letramento dos professores da Educação Básica, especialmente no tocante à maior familiarização desses profissionais com práticas de letramento acadêmico e científico, necessárias ao exercício da autonomia profissional.

As práticas mencionadas envolvem a elaboração de problemas de pesquisa a partir de demandas vivenciadas no local de trabalho, o próprio desenvolvimento da investigação orientada por teorias

de referência e, por fim, o registro escrito de percursos vencidos e resultados alcançados com o trabalho intelectual. Finalmente, os resultados preliminares estão disponíveis neste livro compartilhado com a sociedade; outros resultados, possivelmente, serão desencadeados no encontro desta publicação com os leitores.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta coletânea está organizada em três partes interconectadas: *I. Gêneros e Práticas Escolares de Linguagem*; *II. Noções de gêneros em contextos pedagógicos*; e *III. Experiências de ensino em contextos pedagógicos*.

A distribuição dos capítulos em três momentos principais é justificada parcialmente pelo foco das pesquisas apresentadas em relação ao gênero textual ou discursivo como objeto de ensino. A primeira parte apresenta um único capítulo no qual os autores apresentam os pressupostos teóricos em relação a conceitos de gênero e desdobramentos para atividades pedagógicas. Nas demais partes, as pesquisas apresentadas retomam esses pressupostos e também trazem outros, sempre conceituando gênero como forma de interação pela linguagem.

No Capítulo 1, *Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem*, os autores, sob a perspectiva dialógica de estudo dos gêneros, abordam questões como a discussão teórico-conceitual acerca dos gêneros do discurso nos escritos do Círculo de Bakhtin; a relação entre o conceito de gêneros na abordagem operacional e reflexiva da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica; e a compreensão dos gêneros como articuladores e mediadores do ensino da referida disciplina. Os autores revisitam algumas discussões sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem, divulgadas em literaturas científicas, bem como implicações enunciativo-discursivas para o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Com base na perspectiva dialógica da linguagem, delineiam uma reflexão sobre o papel dos gêneros do discurso como articuladores e mediadores das práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem. Além disso, enfatizam

a constante necessidade da busca compromissada por um processo pedagógico de trabalho com a linguagem em seus usos sociais.

No Capítulo 2, *Noções de gênero em aulas de língua materna na Educação Básica*, os autores mostram que o desafio da transformação de saberes teóricos em ações da prática pedagógica precisa ser enfrentado, por isso investigam o espaço entre a atividade docente do *pensar* o ensino e a de *fazê-lo*, conciliando com maior harmonia saberes de origens diversas. A partir de relatos escritos por um grupo de professoras em capacitação profissional, no ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), são investigadas noções de gêneros que orientam a prática de ensino de língua materna, em escolas públicas de ensino básico. No capítulo, é mostrado que as professoras se lançam ao desafio da inovação do ensino de língua materna e que, constantemente, vivenciam condições de trabalho impróprias que podem dificultar a reflexão sobre possibilidades de construção de situações de ensino mais produtivas. No percurso investigativo do capítulo, os autores vão além da análise restrita às concepções de gênero, pois consideram alguns elementos que condicionam as práticas escolares de linguagem pautadas na concepção dos gêneros como objetos de ensino.

No Capítulo 3, *Gêneros como práticas sociais no trabalho pedagógico*, os autores investigam estratégias didáticas construídas por professoras ao planejarem situações de aprendizagem em que os alunos são deslocados para espaços extraescolares em função de interações diferenciadas. Esses deslocamentos são justificados pelo esforço do trabalho pedagógico com gêneros enquanto instrumentos mediadores das diferentes práticas sociais. No capítulo, são analisados memoriais das professoras pesquisadoras matriculadas no ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Neles, elas retratam suas próprias histórias de letramento e relatos de atividades pedagógicas informadas pela noção de gênero. Assim, os autores evidenciam a construção de saberes, por parte de professoras da Educação Básica, em relação aos gêneros como instrumentos mediadores das práticas sociais a partir de atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar.

No Capítulo 4, *Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola*, os autores analisam, a partir de relatos, algumas vivências de professoras matriculadas no ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), evidenciando saberes construídos antes desse momento de qualificação, em torno de práticas pedagógicas com os gêneros. A proposta da produção dos relatos tem como objetivo fazer as professoras refletirem a respeito de trabalhos pedagógicos anteriores à nova etapa de formação e compreender os saberes que informam as práticas dessas docentes. No capítulo, é mostrado que os relatos das discentes evidenciam diferentes fontes de saberes. Por isso, os autores analisam de onde emergem os saberes a respeito do trabalho com os gêneros na escola; que práticas decorrem desses saberes e que contribuições esses relatos trazem para uma reflexão sobre a formação inicial e continuada.

No Capítulo 5, *Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas*, as autoras analisam relatos escritos de experiência produzidos por professores matriculados no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Os relatos foram produzidos como trabalho final da disciplina “Teoria e Prática no Ensino de Línguas” e são resultantes de experiências pedagógicas desenvolvidas em aulas de português como língua materna e de inglês como língua adicional, em escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e Pós-médio. As autoras investigam as dimensões textuais ou discursivas do gênero, mobilizadas nos relatos que abordam o gênero como objeto de ensino. Também demonstram que nenhuma problematização conceitual é estática ou restrita a uma definição, e que a mobilização de diferentes dimensões do gênero é parte constitutiva do processo de apropriação teórica.

No Capítulo 6, *Produção de artigo de opinião em sequência didática*, os autores demonstram que o professor dispõe de conhecimentos teóricos sobre a sequência didática que podem auxiliá-lo no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, no entanto, no processo de transposição didática, aparecem entraves que dificultam ao docente tomar o gênero como objeto de ensino. Assim, analisando uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, desenvolvida

por um professor matriculado no ProfLetras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), os autores analisam se os saberes teóricos construídos pelo docente são capazes de tornar significativa o seu trabalho com os gêneros textuais. Também analisam se a sequência didática aplicada evidencia a concepção de linguagem como forma de interação. Por isso, os autores enfatizam a necessidade de instrumentalizar os professores no ensino de língua materna, ajudando-os a compreender a língua como forma de interação e o gênero como o instrumento que possibilita a construção das práticas de linguagem na escola.

No Capítulo 7, *Ferramentas didáticas na (re)escrita de resenha de filme na sala de aula*, os autores investigam a didatização dos gêneros textuais no Ensino Fundamental, considerando-os como objetos de ensino que auxiliam o trabalho pedagógico do professor, já que são formas de organização da língua nas inúmeras situações de interação. Para isso, analisam uma sequência didática desenvolvida em torno do gênero resenha de filme, aplicada por uma professora matriculada no ProfLetras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Ao comparar saberes teóricos sobre a ferramenta de ensino sequência didática com a atividade de produção textual realizada pela professora, os autores evidenciam que o ensino, organizado em sequências didáticas, pode trazer contribuições para a prática docente. Chamam atenção também para a necessidade de conhecimentos que auxiliem o professor na elaboração de atividades que contribuam para a ampliação de saberes discentes, no que diz respeito às capacidades de linguagem referentes ao gênero de texto abordado.

No Capítulo 8, *Análise de propostas didáticas para o ensino de língua materna na perspectiva de gêneros discursivos/textuais*, as autoras analisam três propostas didáticas elaboradas por professoras matriculadas no ProfLetras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) para serem aplicadas no ensino de leitura, produção textual e análise linguística, em escolas públicas do Ensino Fundamental. As autoras mostram o que as professoras em formação priorizam no planejamento de suas propostas didáticas e quais concepções de ensino de linguagem são enfatizadas em

tais propostas de ensino. No capítulo, é mostrado que as docentes em formação procuram seguir a perspectiva interacionista de linguagem na elaboração do material didático, propondo práticas de ensino de Língua Portuguesa sem ter a gramática normativa como o ponto principal, já que fomentam um trabalho pedagógico com foco na leitura, produção de textos e análise linguística. As propostas didáticas evidenciam que as professoras em formação elaboraram desafios em que os alunos sejam orientados quanto à leitura e produção textual para atingir objetivos específicos de situações interativas.

Finalmente, espera-se que os leitores deste livro tenham um encontro profícuo com os autores colaboradores desta coletânea, interlocutores empenhados em fortalecer as reflexões a respeito do trabalho pedagógico com os gêneros na Educação Básica; e que as discussões empreendidas possam suscitar nos professores de Língua Portuguesa inquietações que os levem a buscar meios para desenvolver atividades pedagógicas que possam auxiliar os alunos na leitura, escuta e produção textual de forma mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa: ensino fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – SEEF/MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados: Editora da UFGD, 2011.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- REZENDE, F.; OSTERMANN, F. O protagonismo controverso dos mestrandos profissionais em ensino de ciências. *Revista Ciência & Educação*. Bauru: UNESP, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015.
- SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2016. (no prelo)

_____; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: Wagner Rodrigues Silva; Lívia Chaves de Melo (Org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 37-62.

I. PARTE

GÊNEROS E PRÁTICAS ESCOLARES
DE LINGUAGEM

CAPÍTULO 1

GÊNEROS COMO ARTICULADORES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Rodrigo Acosta Pereira
Rosângela Hammes Rodrigues

Diferentes perspectivas/abordagens de estudos dos gêneros do discurso/gêneros textuais¹ têm se consolidado nos campos da Linguística Aplicada e da Linguística (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2009; MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005). Mesmo sob diferentes matizes teóricos e metodológicos, essas perspectivas/abordagens procuram compreender, com mais ou menos ênfase, como os gêneros medeiam e significam nossas diferentes situações de interação. Assim, seja sob um panorama que busca compreender os gêneros do discurso/textuais a partir de sua ancoragem nas situações de interação, seja sob um panorama que objetiva compreendê-los predominantemente a partir de suas regularidades linguístico-textuais, as diferentes perspectivas/abordagens demonstram a relevância dos estudos sobre gêneros nas ciências da linguagem. Em outras palavras, o conceito de gêneros do discurso/textuais tem destaque nos estudos contemporâneos que envolvem, sobretudo, a linguagem em uso, o que inclui o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem na esfera escolar.

Nesse contexto, com foco na perspectiva dialógica de estudo dos gêneros do discurso (ACOSTA-PEREIRA, 2008; 2012;

1 Para mais detalhes a respeito das abordagens discursiva e textual dos gêneros, ver as discussões de Rojo (2005) e o Capítulo 5 desta coletânea.

RODRIGUES, 2001; ROHLING DA SILVA, 2007), objetivamos abordar, neste capítulo, os seguintes tópicos: (i) discussão teórico-conceitual acerca dos gêneros do discurso sob o matiz dos escritos do Círculo de Bakhtin; (ii) relação entre o conceito de gêneros do discurso e a abordagem operacional e reflexiva da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa (LP) em contexto da Educação Básica; e (iii) compreensão dos gêneros do discurso como articuladores e mediadores do ensino e de aprendizagem das práticas de linguagem nas aulas de LP.

A discussão do ensino operacional e reflexivo da linguagem e, no nosso caso, articulado com o papel dos gêneros do discurso para o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem mostra-se relevante porque, mesmo passados quase vinte anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e mais de trinta da discussão sobre a necessidade de mudança da finalidade do ensino de LP na escola, o que leva a novos conteúdos e práticas, ainda constatamos o *discurso da tradição* sobre o que é (um)a aula de LP.

1. GÊNEROS DO DISCURSO NOS ESCRITOS DO CÍRCULO: POR UMA SOCIOLOGIA DO GÊNERO

Como já dito na introdução, em outro texto (ACOSTA-PEIREIRA; RODRIGUES, 2009), discutimos a existência de diferentes perspectivas/abordagens de estudos dos gêneros do discurso/do texto nos campos da Linguística Aplicada e da Linguística. Perspectivas sociosemióticas, sociorretóricas, linguístico-textuais, antropológicas, semiodiscursivas e interacionistas sociodiscursivas (no qual incluímos a perspectiva dialógica) têm consubstanciado as investigações em torno dos gêneros do discurso/textuais. Contudo, mesmo sob orientações, denominações diferentes e resultados de pesquisa com focos diferentes, observamos em todas as convergências fundacionais (mesmo que não explicitadas) com os escritos do Círculo.

De forma geral, sob as lentes da perspectiva dialógica da linguagem, podemos compreender que os gêneros do discurso

se constituem a partir do/no seio de novas situações sociais de interação que vão surgindo e se estabilizando (relativamente) nas diferentes esferas sociais da atividade humana. Pensemos, por exemplo, na constituição da esfera jornalística/imprensa e, dentro dela, das diferentes situações de interação, com seus enunciados e seus gêneros. Como as interações, segundo o Círculo, materializam-se por meio de enunciados², compreendemos porque Bakhtin (2003 [1979]) conceitua também os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, em que o termo *tipo* remete a uma tipificação histórica dos enunciados, resultante da reiteração de uma dada situação social de interação, em que o novo gênero se constitui a partir dos enunciados produzidos nessa situação, o que explica o hibridismo de gêneros, a intercalação de gêneros, em resumo, o diálogo entre os próprios gêneros.

Uma vez constituídos, porque a situação social de interação se estabilizou (relativamente), os gêneros do discurso passam a orientar os participantes dessa interação. É nessa perspectiva que Bakhtin (2003 [1979]) diz que os gêneros são normativos para os participantes da interação; os gêneros são normativos não como normativismo, mas como orientação, porque apresentam regularidades para os enunciados a serem produzidos, como resultado do uso da linguagem naquela situação de interação. Por isso, os gêneros do discurso se constituem como balizas/referenciais que orientam tanto o falante (sujeito-autor) quanto o interlocutor (sujeito-interlocutor) nas interações sociais, porque os gêneros, constituídos historicamente, funcionam como mediadores dessas interações.

Assim, os gêneros, em relação aos falantes, podem ser considerados como construtos relativamente estáveis para a totalidade da interação, ou seja, eles funcionam como balizas, situando o

2 Dependendo do enquadre teórico, enunciado e texto são conceitos distintos. Pode-se considerar que texto e enunciado imbricam-se quando se considera a dimensão social (situação de interação e seus participantes) como constitutivos do texto e não apenas como seu contexto. Nesse caso, o texto tem autor, interlocutor, é irrepetível (ainda que possa ser reenunciado etc). Quando nos referirmos a *texto* neste capítulo, considerando que os documentos oficiais e muitos autores lidam apenas com o conceito de texto, tomamos o texto na sua perspectiva de enunciado. Além disso, ao falarmos de texto/enunciado, incluímos os textos/enunciados multimodais.

autor e o interlocutor num dado papel social, orientando aquele sobre a finalidade da interação, sobre o que pode ser dito e não dito e sobre como pode ser dito (a materialidade semiótico-textual do enunciado). Em relação ao interlocutor, funcionam como horizontes de expectativas, sinalizando a esse sujeito-interlocutor os papéis sociais, a extensão, a composição, o conteúdo temático, as projeções estilísticas e a posição semântico-axiológica que se engendram no enunciado do autor. É nessa relação entre o enunciado do outro (do autor), o gênero do enunciado/da situação de interação e o seu horizonte de expectativas (do interlocutor) que o interlocutor vai compreender o enunciado do outro e construir sua contrapalavra.

Portanto, podemos dizer que os gêneros funcionam como orientadores e significadores da interação. É isso que Bakhtin (2003 [1979]) entende ao dizer que somente conseguimos interagir com adequação numa dada situação de interação quando dominamos o gênero do discurso dessa interação. A esse respeito, pensemos, por exemplo, em situações em que consideramos o autor como inadequado no seu dizer, ou como nos faltam balizas diante de uma nova situação de interação que não dominamos, como apresentar os resultados de pesquisa na escrita de uma dissertação, defender essa pesquisa perante uma banca, escrever uma resenha, na esfera científica; escrever um resumo ou uma resenha, na esfera escolar, se não sabemos qual o objetivo dessas atividades.

Em outras palavras, como explicam Acosta-Pereira (2008; 2012) e Rodrigues (2001; 2005), ao engajar-se numa situação interlocutiva, o interlocutor, desde o início, infere o gênero do enunciado que medeia essa interação e, dessa forma, ao interagir com o enunciado do outro, as feições genéricas (regularidades dos gêneros) já se constituem em índices à compreensão responsiva. Tais feições, explica Bakhtin (2003 [1979]), são atravessadas pelas peculiaridades das esferas da atividade humana (tais como a ciência, a arte, o jornalismo/imprensa, a escola, a religião etc., que se constituem nas fronteiras e dialogam entre si), historicamente constituídas e ideologicamente atravessadas, na qual e da qual o gênero se constitui e circula. Bakhtin (2003 [1979]) explica

que as esferas sociodiscursivas da atividade humana são compreendidas como princípios organizadores dos gêneros, ou seja, as esferas organizam e significam as situações sociais de interação, que, por sua vez, estabilizam os gêneros do discurso que lhes são constitutivos, como acima dissemos.

Rodrigues (2001) explica que a esfera social conhece e *aplica* os seus próprios gêneros, haja vista que as feições particulares da constituição e do funcionamento dos gêneros estão vinculadas/ ancoradas às especificidades das esferas nas quais estes funcionam, circulam e se organizam. Por exemplo, quando falamos de gêneros como tese, romance, notícia, aula, se fazemos parte ou conhecemos as interações que eles medeiam, logo identificamos a esfera da atividade humana em que se encontram. Além disso, Acosta-Pereira (2008; 2012) lembra que cada esfera apresenta uma orientação social determinada para a realidade, para os conteúdos temáticos e para as funções ideológico-valorativas e os gêneros não são indiferentes a essas orientações. Dito de outro modo, cada esfera da atividade humana tem uma orientação/finalidade social diferente. Por isso não interagimos do mesmo modo numa dada situação de interação da esfera escolar e da esfera religiosa, por exemplo, porque identificamos essa diferença.

Partindo dessa explicação sobre a inter-relação entre esfera, situação interlocutiva e gêneros do discurso e articulando essa inter-relação com a noção de ideologia do Círculo de Bakhtin, podemos retomar as postulações de Bakhtin (2003 [1979]) sobre a noção de gêneros primários e gêneros secundários, considerando sempre a inter-relação entre eles. Os gêneros primários são aqueles que são produzidos e que medeiam as situações de interação nas esferas da atividade humana da vida cotidiana, constituídas pelas ideologias do cotidiano (não institucionalizadas/sistematizadas; não dominantes). São exemplos de gêneros primários o cumprimento, a conversa, a lista de compras, o telefonema familiar, o bilhete, a carta familiar, entre amigos etc. Os gêneros secundários, por sua vez, se constituem nas esferas complexas (institucionalizadas/sistematizadas), constituídas pelas ideologias formalizadas, porque dominantes, embora sempre em relação dialética com as do

cotidiano. São exemplos de gêneros secundários: a tese, a palestra num evento científico, a aula, o romance (que pode intercalar e reacentuar gêneros de outras esferas sociais, como a intercalação de uma carta, um telefonema ou uma notícia dentro de um romance, ou um romance escrito como um diário – reacentuação de gênero) etc.

Em suma, de forma geral, por essa sua relação constitutiva com as esferas da atividade humana, os gêneros do discurso refletem e refratam as condições específicas e as finalidades de cada esfera social por meio do seu conteúdo temático, estilo e composicionalidade. As três instâncias estão indissolivelmente ligadas no todo do gênero e são igualmente determinadas pelas particularidades da esfera. O conteúdo temático diz respeito ao objeto discursivo do gênero. É o domínio de sentido de que se ocupa o gênero, ou seja, a forma de conceber e compreender uma determinada realidade, a finalidade da interação e as relações dialógicas. Desse modo, esclarece Acosta-Pereira (2012), o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero relaciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu objeto de discurso.

O estilo, explica Rodrigues (2001), é a seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e textuais da linguagem. Diz respeito às variadas possibilidades de utilização dos recursos da linguagem. Por isso, um gênero determinado corresponde a um estilo determinado, o que implica escolhas linguísticas e enunciativo-discursivas particulares próprias da atividade humana em que se insere e da situação social que medeia. E essas escolhas adquirem sentidos próprios no gênero. Por exemplo, quando lemos ou ouvimos um texto, se dominamos a situação de interação, vamos atribuindo determinados sentidos a esse texto considerando o projeto discursivo do autor em articulação com o gênero que está mediando a interação. Assim, o vocábulo “terra” poderá assumir sentidos diferentes num texto da vida cotidiana e num texto científico. O apagamento enunciativo das marcas de autoria é uma característica estilística dos textos científicos. Também certas palavras e expressões logo nos orientam para seu uso e significação em determinados gêneros, como “Alô, quem

fala?” (essas características estilísticas podem variar de região, comunidade, etc. Por exemplo, o início da interação de uma conversa telefônica seria diferente em Portugal), “Esta tese tem por objetivo”, “Era uma vez”, “Ingredientes”. Claro, um gênero pode reacentuar e intercalacar outro gênero, por isso, ainda que uma música comece com “Era uma vez”, não estaremos diante de um texto do gênero *conto de fadas*, ainda que haja o diálogo com esse gênero na música que assim começa. O mesmo processo acontece com propagandas enunciadas como se fossem receitas etc. Acosta-Pereira (2012) lembra que enquanto o conteúdo temático se orienta para a seleção dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera, o estilo diz respeito aos usos dos recursos linguísticos e enunciativo-discursivos possíveis e específicos para refletir, refratar e materializar na/pela linguagem a (essa) realidade nos enunciados que o gênero medeia.

A composicionalidade concerne aos procedimentos de disposição, orquestração e acabamento do gênero e a mobilização dos participantes da comunicação discursiva. Em outras palavras, diz respeito aos papéis dos participantes da interação (que papéis assumem) e à organização material (linguístico-textual) do gênero. Assim, podemos entender que os gêneros são, de fato, meios de apreender, compreender e significar a interação e a realidade social.

Medviédev (2012 [1928]) explica, a esse respeito, que todo gênero traz em si uma dupla articulação com a realidade. Para o autor, em primeiro lugar, os gêneros estão orientados para a situação de interação mais imediata, isto é, “[...] para os ouvintes e receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p.195). Em um segundo plano, todo gênero está orientado para a vida social, para a situação de interação mais ampla, isto é, para acontecimentos sócio-histórico-culturais. Com isso, como explica o autor, “cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade [...]” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196) que gêneros outros não são capazes. E ainda reitera que

cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a eles. [...] Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade. [...] [vemos] a realidade com os olhos do gênero (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 198-199).

Com isso, podemos entender que, para Medviédev (2012 [1928]), o gênero do discurso e a realidade que o gênero baliza/referencia/discursiviza estão organicamente consubstanciados. “Dessa forma, o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva da realidade [...]” (p. 200). Por isso, para Medviédev, um estudo autêntico do gênero só pode ser alcançado a partir de uma sociologia do gênero, posto que “o gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 201). Na voz do autor,

O que falta é justamente um estudo sociológico elaborado sobre as particularidades específicas do material, das formas e dos propósitos de cada campo da criação ideológica. Com efeito, cada um desses campos tem sua linguagem, com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 44).

Volochínov (2013 [1930]), ao discutir a natureza social da linguagem, pontua que a língua não é algo pronto e acabado (totalmente estabilizado), mas que segue o curso da vida social, e que “Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 157). No caso, esses diversos tipos de enunciações são entendidos como os gêneros do discurso e essas tipificações, tal como em Bakhtin, não como tipologias, mas regularidades enunciativas

resultantes da atividade humana. O autor, a fim de completar sua discussão acerca de uma abordagem sociológica para o estudo da linguagem, ainda propõe um *guia* para o estudo da linguagem nas/a partir das situações reais de interação. Em síntese, como explica Volochínov (1993[1929], p. 246-247), sob a ótica sociológica, podemos entender que “a essência efetiva da linguagem está representada pelo elo social com a interação verbal”, permitindo construir, segundo o autor, o seguinte esquema, que, por sua vez, “serve como um guia para a investigação da unidade real da língua, que chamamos de enunciação” (VOLOCHÍNOV, 1993[1929], p. 246-247, grifo nosso). Segue a proposta de Volochínov para o estudo sociológico da linguagem, que deve ser vista de modo dialético e não unidirecional:

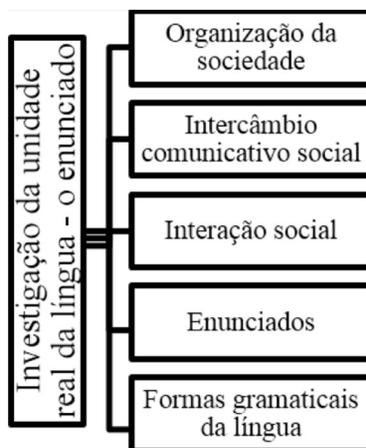


Figura 01- *Etapas* de investigação da unidade real da língua – o enunciado
Fonte: Esquema proposto por Volochínov (2013[1930], p. 158).

Sobre o esquema acima, segundo Volochínov (2013 [1930], p. 158-159), seguem alguns esclarecimentos. Para o autor, sob a ótica sociológica, é necessário (i) examinar o intercâmbio social³ no qual o enunciado se constitui e funciona; (ii) compreender o conceito de interação verbal como a efetiva realização da vida real de uma

3 Podemos compreender como *esfera da atividade humana*. Rodrigues (2005) explica sobre a flutuação terminológica no conjunto dos escritos do Círculo.

das formas, de uma das variedades do intercâmbio comunicativo, ou seja, uma das situações específicas de interação no interior de uma dada esfera; (iii) analisar as formas *típicas* dos enunciados, isto é, os gêneros; e (iv) analisar as formas linguísticas à luz da baliza do gênero desse enunciado, integrado à situação de interação.

Com as discussões empreendidas até o momento, podemos compreender que para o Círculo, à luz de uma sociologia do gênero, todo gênero do discurso, além de mediar a interação, traz em si uma apreciação ideológico-valorativa da realidade. Os gêneros, sensíveis a todas às transformações sociais, acham-se, portanto, estreitamente vinculados às condições da situação de interlocução, que, por sua vez, situam-se no interior de esferas plurais da atividade humana. Os gêneros do discurso refletem e refratam mudanças no curso da vida social e tais mudanças levam-nos (nós, sujeitos) a novas práticas sociais, novas interações, novas necessidades e novas relações intersubjetivas. O gênero avalia a realidade e, com isso, torna-se órgão-chave da memória e importante veículo da historicidade. O Círculo, ao ratificar a posição da sociologia do gênero, por conseguinte, reitera a ideia de que os gêneros do discurso são vínculos entre a história da sociedade e a história da língua (BAKHTIN, 2008 [1963]).

2. POR UMA ABORDAGEM OPERACIONAL E REFLEXIVA PARA O ENSINO DA LINGUAGEM

Os últimos trinta anos marcam sistematicamente, no Brasil, a busca pela ressignificação do ensino da língua portuguesa na esfera escolar. Embora, como bem pontua Britto (1997), desde meados de 1920, já tivéssemos uma forte busca por caminhos outros, se considerarmos as várias posições de Anísio Teixeira com os ideais da Escola Nova, por exemplo.

Contudo, por volta de 1980, é que temos no país um movimento de reflexão mais intenso sobre o ensino na escola. Nesse momento, várias ações demarcaram esse movimento, dentre elas a expansão das linhas editoriais de bibliografia crítica, a organização sistemática de eventos científicos/acadêmicos com foco na pers-

pectiva crítica, a ampliação no oferecimento de cursos de formação continuada pelas secretarias de Educação Básica e, fortemente e encabeçando o movimento, a crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa (BRITTO, 1997). Sob essa atmosfera de busca por um ensino de língua que se diferenciasse da perspectiva tradicional, Geraldi (2011 [1984]), tomando como fundamento a finalidade do ensino e aprendizagem de língua na escola, propõe o trabalho didático-pedagógico a partir de três unidades básicas de ensino: a prática de leitura de textos (posteriormente o autor inclui a escuta), a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. Engendrado às práticas, o texto se apresentava como o articulador, como a unidade de trabalho, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada para todo o processo pedagógico, pois considera o texto como a unidade de interação. A *abordagem operacional* (foco nos usos da linguagem, ou seja na leitura, na escuta e na produção textual (oral, escrita ou multimodal) e *reflexiva* (foco na reflexão e estudo sobre a linguagem), como cunhada por Britto, se apresenta como “uma perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo, [...] assumida por Franchi e Geraldi, entre outros, que partem da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua” (BRITTO, 1997, p. 153). Em outras palavras, “esta corrente insiste em um deslocamento radical dos papéis de aluno e professor, que deixam de ser funções que se exercem no interior da escola e passam à condição plena de interlocutores, assim como no privilégio do uso efetivo da língua” (BRITTO, 1997, p. 153-154).

Como podemos perceber, a abordagem operacional e reflexiva defende a ideia de que o professor e o aluno assumam papéis de autênticos interlocutores e a aula aconteça como uma situação interlocutiva na qual esses sujeitos constroem e reconstróem conhecimentos sobre e com a linguagem, concepção essa que se assenta na perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Podemos identificar três pontos centrais da abordagem que, dado nosso objetivo neste capítulo, coadunam-se também à perspectiva teórico-metodológica da sociologia do gênero postulada pelo Círculo de Bakhtin:

- (I) a ressignificação das concepções de sujeito e de linguagem;
- (II) o pressuposto de que o funcionamento da linguagem se realiza por ações linguageiras (ações *com*, *sobre* e *da* linguagem);
- (III) o prisma das práticas didático-pedagógicas sob um matiz sociointeracionista.

Assumindo a concepção interacionista/dialógica da linguagem (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]), a abordagem operacional e reflexiva compreende a linguagem e o sujeito como sócio-históricos, ou seja, a linguagem é constitutiva e constitui o sujeito. Tanto a linguagem quanto o sujeito são entendidos em sua ancoragem nas situações de interação, ratificando a ideia de que, como sujeitos únicos e histórico-culturalmente constituídos, nos engajamos em relações com outrem, nas pluridiversificadas situações de interlocução, mediadas por enunciados únicos, concretos e irrepetíveis, que, por sua vez, dadas as especificidades da esfera na qual as situações se engendram, refletem e refratam, por meio de seu gênero do discurso, as especificidades dessas esferas. Com isso, “a língua[agem] é resultado desse processo ininterrupto, sobre qual incidem as avaliações, valorações, disputas, etc” (BRITTO, 1997, p. 155).

Além disso, a partir do pressuposto de que o funcionamento da linguagem se dá por meio de ações linguageiras, Geraldi (1991) identifica três tipos de ações que, dadas suas especificidades, acontecem nas interações e se realizam concretamente nos recursos expressivos materializados nos textos: as ações *com* a linguagem, as ações *sobre* a linguagem e as ações *da* linguagem.

Ações que se fazem *com* a linguagem dizem respeito à própria interação, pois por meio da linguagem realizamos ações sobre o outro: “[...] através destas ações alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo [...]. Diversas operações discursivas são realizadas pelos falantes, na construção dos seus discursos, para atingir os propósitos que motivam a sua fala” (GERALDI,

1991, p. 29). Além disso, como explica Geraldi (1991), as ações *com* a linguagem sempre incidem sobre o outro, pois “[...] através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade⁴, para com isso inferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências” (p. 27-28).

As ações que se fazem *sobre* a linguagem dizem respeito à questão de que, ao interagirmos com o outro por meio da linguagem, também agimos *sobre* a linguagem. Conforme explica Geraldi (1991, p. 42), “o campo privilegiado, mas não único, das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada.” Em outras palavras, tais ações, ainda que tenham sempre em vista o interlocutor, tomam como objeto o agenciamento de recursos linguísticos para a produção de sentidos na interlocução.

As ações *da* linguagem, por sua vez, dizem respeito à historicidade, ou seja, ao dado da linguagem, e como esse dado age também na interação. Consociam-se tanto às constrações, aos limites do sistema linguístico, quanto ao sistema de referência (horizonte axiológico/ideológico) do qual o sistema linguístico faz parte. Em outras palavras, de acordo com Geraldi (1991, p. 57-58), “as ações da linguagem, quer em sentido restrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio linguístico-discursivo, quer em sentido amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sistemas de referências), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo”. Em relação aos três tipos de ações, Geraldi (1991, p. 26) esclarece que “a distinção em três tipos de ações não é, portanto, uma distinção classificatória de fenômenos linguísticos, mas uma distinção na abordagem de fenômenos concomitantes”, que sujeitos, engajados nas diversas situações de interação, agenciam conscientemente.

Em relação à prática didático-pedagógica sob uma perspectiva sociointeracionista, podemos entender que esta reitera a ideia

4 Essa construção é sempre ideológico e valorativamente construída (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

de que as ações na escola devem/deveriam partir da palavra do sujeito-aluno e da reação-resposta do sujeito-professor, numa atmosfera onde contrapalavras (na acepção do Círculo de Bakhtin) se atravessam e se relacionam. Os papéis de sujeito-falante e sujeito-ouvinte, portanto, de locutor e de interlocutor, devem/deveriam ser assumidos na situação-aula, almejando ultrapassar o artificialismo e o mecanicismo de atividades em que o silêncio é mais comum (instituído) do que a ausculta das vozes. Britto (1997) lembra a posição inconfundível de Paulo Freire de que educando e educador se percebem como partícipes de uma prática *com* e não de uma prática *na/da*. Assim, uma prática didático-pedagógica sociointeracionista não apenas implica a relação eu/tu, mas, por conseguinte, responsividade e responsabilidade. Ao final, cabe retomarmos a voz de Britto (1997), que bem esclarece a importância da abordagem operacional e reflexiva no ensino e aprendizagem das práticas de linguagem nas aulas de LP. O autor assim pontua:

A força do pensamento de Franchi e Geraldi está no fato de eles não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos. Ao contrário, elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir do estabelecimento de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito e da linguagem (BRITTO, 1997, p. 154).

Após essa seção acerca da abordagem operacional e reflexiva da linguagem nas aulas de LP, direcionamo-nos para a seção cujo objetivo é discutir a respeito dos gêneros do discurso como articuladores/mediadores do ensino e aprendizagem das práticas de linguagem.

3. GÊNEROS COMO ARTICULADORES E MEDIADORES DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Como já dito, Britto (1997), ancorado nas discussões de Geraldi (2011[1984]; 1991), defende a ideia de que o ensino de línguas

seja ao mesmo tempo operacional e reflexivo e que se considere professor e aluno como autênticos interlocutores e a aula como uma situação interlocutiva⁵. Para tanto, o texto passa a ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo didático-pedagógico, possibilitando que os alunos se engajem em diferentes práticas intersubjetivas e linguísticas. Geraldi (1991) propõe o texto como unidade do ensino e da aprendizagem, pois, para o autor, é por meio de textos que o aluno, na condição de sujeito, realiza seu projeto de dizer e responde ao dizer de outrem. Nesse processo interlocutivo, os textos, como vimos, organizam-se em gêneros do discurso. Assim, trabalhar as práticas de linguagem por meio dos gêneros do discurso, de diferentes esferas, não apenas possibilita a compreensão da linguagem em uso em situações específicas de interação como, a partir disso, permite que o professor incorpore aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos no trabalho com a linguagem.

Rojó (2002) defende que, ao considerarmos os gêneros do discurso nas aulas de LP, permitimos que o aluno se constitua como sujeito que faz uso da linguagem para atingir propósitos diversos nas interlocuções nas quais se engaja, pois, como vimos antes, as diferentes situações sociais de interação são mediadas por gêneros do discurso que lhes são próprios. Com isso, segundo a autora, o aluno não apenas agencia suas capacidades linguísticas, como também discursivas, além de entender/interpretar questões concernentes à apreciação valorativa da própria situação comunicativa.

Geraldi (2011[1984]; 1991) reitera, como vimos, o trabalho com a linguagem nas aulas de LP em práticas de uso balizadas pelas unidades básicas de ensino e de aprendizagem: a leitura, a produção textual e a análise linguística (esta, sobretudo, integrada às anteriores, como na refacção de textos, por exemplo). Para o autor, com as unidades básicas de ensino e de aprendizagem, o professor potencializa/expande os usos concretos da linguagem nas suas diversas possibilidades de uso.

5 “Assim, no lugar de exercícios artificiais em que o aluno apenas reproduz fragmentos sem sentido de discursos alheios ou identifica elementos de uma frase com base em uma teoria discursível, Geraldi propõe uma prática pedagógica centrada no tripé *produção de textos, leitura de textos e análise linguística*” (BRITTO, 1997, p. 162, grifos do autor).

Por leitura (e também escuta), Geraldi (2011 [1984]; 1991) compreende a prática de uso da linguagem em que sujeitos, com diferentes propósitos/objetivos/projetos, buscam compreender o dizer de outrem e reagir responsivamente a esse dizer. Se considerarmos que todo texto é uma resposta aos já-ditos (BAKHTIN, 1998 [1975]), a leitura incide sobre o que os sujeitos têm a dizer (seus projetos de dizer), sobre as estratégias linguístico-textuais e discursivas desse dizer, além de possibilitar a compreensão valorativa da palavra alheia, reconhecendo outras vozes entretecidas e as diversas relações dialógicas constituídas semântico-axiologicamente no texto (BAKHTIN, 1998 [1975]; 2008 [1963]). A leitura, em termos gerais, se realiza como um potencial da reação-responsiva do interlocutor, como também de sua compreensão da polissemia de sentidos (ROJO, 2002). Britto (1997) assim esclarece:

A leitura de textos se faz ao mesmo tempo que as atividades de produção, sendo a contraface imediata destas. Assim como escrevemos para que nos leiam, lemos porque queremos (ou precisamos, o que também é uma forma de querer) saber o que o outro tem a dizer, isto é, temos uma razão para ler. A leitura pode decorrer, então, da necessidade de buscar informações, do interesse de conhecer o que um autor pensa sobre determinado assunto, para viver novas experiências, pelo puro prazer de viajar pela palavra alheia. De qualquer modo, a leitura decorre sempre de uma motivação anterior por parte do leitor. Esta motivação deve decorrer do fato de que, ao produzirem textos, os alunos-autores desvelam categorias com que interpretam suas experiências, valores, ideias. Perguntam-se e perguntam, interpretam-se e interpretam. A leitura surge como o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas (BRITTO, 1997, p. 163, grifos do original).

De forma geral, compartilhamos com Geraldi (1991, p. 167) a ideia de que “ o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá”. Dessa forma, haja vista a compreensão dos gêneros do discurso como horizontes de expectativas (Cf. seção 02), a leitura é sempre um ato responsivo, um reagir responsivo ao dizer de outrem, que se constitui na articulação entre o projeto de dizer do autor e a contrapalavra do interlocutor, tecida a partir de seu horizonte apreciativo e do gênero que medeia a interação. Por isso, não lemos do mesmo modo um romance biográfico e uma biografia científica; uma notícia não é um fato real, mas uma interpretação desse fato, feita a partir de uma dada orientação axiológica/ideológica do grupo ao qual o jornal pertence. Eis o papel que os gêneros podem desempenhar no ensino e aprendizagem da escuta e da leitura na escola: o ensino dessas práticas mediado pelos gêneros atenta para essas particularidades, que são constitutivas da leitura e da escuta. Ademais, as relativas regularidades dos gêneros podem ser objeto de reflexão (prática de análise linguística) nas aulas de leitura.

A produção de textos (sejam orais, escritos, sejam de múltiplas semioses) compreende a produção de discursos que o sujeito agencia a partir de seus pontos de vista sobre a vida social (GERALDI, 1991) e se materializa por meio da linguagem e dos gêneros. Para que tal projeto se realize, segundo Geraldi (1991), é preciso que todo sujeito (i) tenha o que dizer; (ii) tenha razões para dizer; (iii) tenha em vista um interlocutor; e (iv) tenha estratégias para seu dizer. Além disso, esse projeto de dizer se realiza num texto, constituído em um determinado gênero do discurso que medeia a situação de interação em que o sujeito se encontra. Por isso, na produção de textos *na escola*⁶ (GERALDI, 1991; BUNZEN, 2006), é preciso que se viabilizem espaços interlocutivos reais a fim de possibilitar que o aluno, na sua condição de sujeito, assuma seu discurso e o compreenda ancorado numa situação de interação concreta. De acordo com Britto (1997), precisamos compreender que

6 Ver as discussões de Geraldi (1991) acerca da divergência teórico-metodológica entre o trabalho com produções textuais *para* a escola (redações) e as produções textuais *na escola* (textos reais/concretos).

a *produção de texto* é lugar da subjetividade, em que “o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo [...]” (GERALDI, 1991, p. 136). Trata-se, assim, de um ato sempre criativo, não na medida em que se realizem novas formas a cada vez, mas sim porque, no aparecimento de novas ou velhas formas e conteúdos, “o sujeito se compromete com suas palavras” (BRITTO, 1997, p. 162, grifos do original).

E a produção de espaços interlocutivos reais na sala de aula implica considerar o gênero do discurso desses espaços interlocutivos, uma vez que o enunciado do sujeito resulta da inter-relação entre seu projeto de dizer e as potencialidades e *coerções* do gênero. Dito de outro modo, fazemos parte de situações de interação diferentes, de diferentes esferas sociais, que tem finalidades discursivas diferentes, por isso temos projetos discursivos diferentes, assumimos diversos papéis e, por isso, não nos enunciamos sempre da mesma maneira, bem como um texto pode ou não ser adequado para uma determinada situação de interação. E a baliza dessa adequação, dos diferentes modos de dizer e agir pela linguagem são mediados pelos gêneros do discurso. Por isso, os gêneros apresentam importante papel nas aulas de produção textual, porque suas relativas regularidades mostram esses diferentes projetos de dizer e seus modos de dizer.

A análise linguística, por sua vez, segundo Geraldi (2011[1984]; 1991), deveria ocorrer no interior de produção de textos (e de leitura e escuta, podemos acrescentar). Com a análise linguística, o autor visa à reflexão (por isso a dimensão reflexiva da linguagem nas aulas de LP) sobre os usos da linguagem em situações e textos diversos, ou seja, uma reflexão sobre a linguagem a partir de seu uso. A análise linguística, para o autor, compreende a inter-relação entre três diferentes atividades: (i) atividades linguísticas – atividades propriamente ditas de uso da língua; (ii) atividades epilinguísticas – atividades de reflexão sobre o uso da língua; e (iii) atividades metalinguísticas – atividades de classificação e conceituação sobre o uso da língua (FRANCHI, 1987). Assim,

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem [...] não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical (BRITTO, 1997, 164, grifos do original).

Se, como vimos, os gêneros do discurso agenciam certas regularidades de uso e de significação da linguagem, essas relativas regularidades da linguagem e da situação de interação podem ser mediadoras da reflexão sobre a linguagem, especialmente porque incidem no uso da linguagem (o estilo e a valorização social, por exemplo). Assim, os gêneros podem ser meios de articulação das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, na sala de aula de LP, como articuladores das atividades de uso e reflexão sobre a linguagem.

Com isso, o tripé proposto por Geraldi (2011[1984]; 1991), de forma geral, reverbera a ideia do trabalho a partir das práticas de linguagem, entendendo-as de forma integrada a partir da leitura e escuta, da produção de textos e da análise linguística. Como explicam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), a interação por meio da linguagem implica, sobretudo, a realização de uma atividade discursiva. Portanto, o trabalho com a língua portuguesa na escola – a partir da leitura, da produção de textos, e da análise linguística (e não nos esqueçamos da oralidade e de outras manifestações sociosemióticas) – só faz sentido quando tomados à luz dos usos na sociedade. Os gêneros do discurso não apenas subsidiam nossa compreensão da relação constitutiva entre linguagem e situação social de interação, como também nos levam a entender o texto (na sua condição de texto-enunciado) como unidade de interação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a questão da educação linguística sempre nos encaminha a diferentes posições epistemológicas e teórico-metodológicas. A

linguagem ocupa um papel central na vida social (RAJAGOPALAN, 2003) e, ao nos debruçarmos a discutir sobre linguagem, de fato, encaramos uma questão socialmente relevante (MOITA LOPES, 2006), o ensino e a aprendizagem da linguagem nas aulas de LP. Neste capítulo, procuramos revisitar as discussões (que historicamente marcam mais de 30 anos) sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem na escola de Educação Básica ancoradas nos usos linguísticos. Outrossim, nos encaminhamos a discutir a linguagem em uso e as implicações enunciativo-discursivas para o trabalho do professor na Educação Básica, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa. A partir da perspectiva dialógica da linguagem, delineamos uma discussão acerca do papel dos gêneros do discurso como articuladores e mediadores das práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem nas aulas de LP. Reiteramos que não objetivamos prescrever caminhos ou delimitar possibilidades, mas, pelo contrário, reforçar a ideia de que a busca compromissada por um processo didático-pedagógico de trabalho com a linguagem a partir de seus usos sociais, mesmo depois de três décadas, ainda demanda e merece muitas inquietações. E o que objetivamos propor foi uma possível reflexão para o ensino da linguagem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como atividade precedente à elaboração didática. *Revista Intersecções*, Jundiaí, v. 07, p. 04-23, 2014.
- _____. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- _____. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valorização*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da Linguística. *Revista Letra Magna*, v. 5, p. 01-25, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

- _____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora F. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- BUNZEN, C. 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, 2006. p. 139-162.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 1987. p. 34-101.
- GERALDI, J. *O texto na sala de aula*. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 2011 [1984].
- _____. *W. Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MEDVIEDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: Teorias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- RODRIGUES. R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- _____. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- RODRIGUES, Rosângela. Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary. Elisabeth. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV-CCE-UFSC, 2011.

- ROHLING DA SILVA, N. *O Gênero Entrevista Pingue-Pongue: Reenuniação, Enquadramento e Valoração do Discurso do Outro*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- ROJO, R. (Org.). Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- _____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João W. Geraldi. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

PARTE II

NOÇÕES DE GÊNEROS EM CONTEXTOS
PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO 2

NOÇÕES DE GÊNERO EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wagner Rodrigues Silva
Juliane Pereira Sales
Jacielle da S. Santos
Carolline de Castro Alves Feitosa
Najla Brandão da Silva

Em aulas de Língua Materna na Escola Básica brasileira, as orientações teórico-metodológicas do trabalho com gêneros como objeto de ensino informam a prática de professoras¹. De acordo com diretrizes curriculares nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000; 1998; 1997), as noções teóricas de gênero e de texto, propostas, respectivamente, como objeto de ensino e unidade de análise, podem contribuir para o fortalecimento do letramento discente. Essa prática se contrapõe ao paradigma disciplinar da tradição escolar, cujos resultados são bastante conhecidos e criticados pela comunidade acadêmica e, inclusive, já há algum tempo, pela própria comunidade escolar, haja vista os resultados indesejados produzidos.

O desafio da transformação de saberes teóricos em ações da prática pedagógica precisa ser enfrentado. A simples sobreposição dos saberes teóricos às práticas da tradição escolar se configura como um risco a ser considerado. O olhar investigativo construído neste capítulo recai exatamente sobre o espaço entre a atividade

¹ Neste capítulo, utilizamos o substantivo *professora* no feminino, pois, assim como o grupo de profissionais envolvidos nesta pesquisa, as professoras são maioria nas escolas brasileiras de ensino básico. Com este posicionamento, evitamos a invisibilização de gênero das mulheres atuantes no magistério.

docente do *pensar* o ensino e a de *fazê-lo*, conciliando com maior harmonia saberes de origens diversas. Investigamos noções de gêneros orientadoras da prática de ensino de Língua Materna, em escolas públicas de Ensino Básico – Ensino Fundamental II e Ensino Médio –, a partir de relatos escritos por um grupo de professoras em capacitação profissional, no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras).

Propomo-nos a responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais noções de gênero orientam o trabalho de professoras de língua materna, conforme relato de experiências selecionadas por elas para socialização em aulas do mestrado profissional? Para responder a pergunta, foram consideradas as seguintes categorias analíticas inseridas numa ficha utilizada como instrumento de análise dos relatos das situações de ensino: (a) noções de gênero orientadoras; (b) dificuldades encontradas pelas professoras; (c) momentos de emergência de saberes escolares.

Na Educação Básica, as professoras se lançam ao desafio da inovação do ensino de Língua Materna, mas, frequentemente, estão inseridas em condições de trabalho adversas, impedindo-as, muitas vezes, inclusive de refletir sobre possibilidades de construção de situações de ensino mais produtivas. Nosso percurso investigativo vai além da análise circunscrita às concepções de gênero, considera forças ou atores humanos e não humanos que interferem nas práticas escolares de linguagem – leitura, escrita e análise linguística –, planejadas a partir do trabalho didático com gêneros como objeto de ensino.

Este capítulo está organizado em três principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. Em *Gêneros em textos de referência*, revisamos algumas abordagens teóricas dos gêneros com as quais as professoras coautoras deste capítulo dialogam como resultado da construção de saberes em cursos de formação e na interação com colegas de profissão, envolvendo, inclusive, o uso de diferentes materiais didáticos e a leitura da literatura especializada e de diretrizes curriculares. Em *Da experiência profissional ao saber teórico*, apresentamos o per-

curso metodológico construído para geração e análise dos dados investigados. Finalmente, em *Gêneros no trabalho de professoras*, apresentamos a análise dos dados a partir de evidências de práticas pedagógicas recorrentes dos gêneros como objetos de ensino em aulas de Língua Portuguesa.

1. GÊNEROS EM TEXTOS DE REFERÊNCIA

No território brasileiro, os diferentes diagnósticos do ensino de Língua Portuguesa revelam a necessidade da introdução de diferentes práticas ou atividades sociais mediadas pela escrita na Educação Básica (GERALDI, 1997; SILVA, 2012a; 2012b). Isso se justifica como resposta às demandas de uso de diferentes linguagens em distintos domínios da atividade social, configuradas em textos realizados em gêneros, compreendidos, portanto, como atividades interativas com alguma estabilidade construída em contextos culturais.

No final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), o trabalho pedagógico com gêneros se traduziu com urgência para a comunidade escolar e, mais diretamente, para as aulas de língua materna. A concepção de linguagem, reproduzida adiante e apresentada no referido documento, evidencia novas demandas metodológicas a partir de teorias de gêneros.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Compreendemos os gêneros como formas interativas de uso da escrita e da oralidade (e da multimodalidade) por grupos de pessoas que compartilham determinado contexto cultural. São realizados em textos encontrados em nossa vida diária, responsáveis pela mediação das atividades interativas cotidianas. São formas estabilizadas de organização do discurso: quando nos expressamos, escrevemos, falamos, desenhamos, lemos ou ouvimos textos, estes são resultado da realização concreta de algum gênero particular.

A título de exemplificação, salientamos que, lido num jornal impresso ou assistido na TV, um texto é moldado em algum gênero ou está inserido em algum grupo de gêneros. Nesses veículos de comunicação, os gêneros se materializam em textos que se realizam em diferentes modalidades, mobilizando elementos linguísticos (palavras, frases, parágrafos), discursivos (quem, o que, como, para quem, de onde, para que), dentre outros (fotografia, diagramação, suporte). Esses elementos são organizados para atingir um macro objetivo interativo: construção ou propagação da informação.

Quando lemos um texto no jornal impresso e o identificamos como notícia, todos os elementos concorrentes para que o identifiquemos e utilizemos como tal são organizados pelo gênero. Portanto, o gênero resguarda as condições para que um texto seja o que é e atinja, conseqüentemente, o objetivo da interação, funcionando como instrumento de mediação em situações interativas entre as pessoas.

Ensinar a partir do gênero é considerar o maior número possível de elementos que o constitui: desde o planejamento até a circulação na sociedade (incluindo a produção – escrita/oral – e a recepção – leitura/escuta) do texto. À noção de gênero, está atrelada a concepção de língua como um constructo social, histórico, cultural e simbólico. Nesse sentido, os PCNLP (BRASIL, 2000; 1998; 1997) apontam o gênero como alternativa para o ensino de língua como prática ou atividade social na escola básica. Em outras palavras, se o objetivo é ensinar língua materna a partir das práticas ou atividades sociais de uso de diferentes linguagens em contextos interativos específicos, o efetivo trabalho pedagógico

gico mediado por gênero é um caminho seguro para o alcance da demanda existente.

Três conceitos teóricos precisam ser considerados no planejamento escolar para o trabalho pedagógico orientado pelo novo paradigma em construção para aulas de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000; 1998; 1997): *gênero* como objeto de ensino; *texto* como a unidade de análise linguística; e *letramento* como finalidade do trabalho escolar com diferentes linguagens na Educação Básica (SILVA, 2012c). Estes três conceitos podem informar a inovação do trabalho pedagógico, evitando a reprodução de práticas do paradigma da tradição escolar. O letramento como finalidade do ensino de língua a partir da diversidade de gêneros pressupõe a construção da autonomia discente como leitor ou produtor de textos: atores sociais capazes de se posicionarem linguisticamente frente às diferentes demandas sociais².

1.1 CONCEPÇÕES DE GÊNERO PARA O ENSINO

Muitas são as noções de gênero que podem auxiliar a escola e o professor no ensino de língua materna com objetivo de fortalecer os letramentos dos alunos. Aquelas que se fundamentam numa abordagem enunciativa ou discursiva, numa perspectiva bakhtiniana, compreendem o gênero discursivo como formas mais ou menos estáveis de enunciados, relacionados às diferentes esferas de atividades humanas e concorrendo para fins específicos de linguagem (BAKHTIN, 2000)³.

Essa abordagem pressupõe o gênero como construção discursiva, ação *no* e *pelo* discurso, cuja estabilidade (surgimento ou desaparecimento) está relacionada à recorrência dos usos com fins de interação social. A recorrência da configuração textual depende das demandas de uso do gênero num determinado contexto

2 Estamos entendendo o termo letramento conforme os estudos desenvolvidos a partir do modelo ideológico de Brian Street (2014). Letramentos compreendem conjunto das práticas sociais de uso da escrita em contextos específicos na sociedade. Compreendem ainda a condição daquele que é letrado: domina usos diversos da leitura e da escrita em contextos sociais de uso da língua (KLEIMAN, 1995).

3 A abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos é focalizada mais diretamente no Capítulo 1 e Capítulo 5 desta coletânea.

cultural. Daí a concepção de gênero discursivo, influenciada por Bakhtin (2000), como formas interativas mais ou menos estáveis de enunciados.

O *e-mail*, por exemplo, surge como gênero a partir do momento em que os usuários da língua passam a conviver em novos espaços de interação. A presença cada vez mais concreta das tecnologias da informação e comunicação na vida das pessoas e das instituições, a urgência por uma interação cada vez mais rápida e em tempo real, característica da sociedade contemporânea permeada e mediada por computadores conectados à Internet, motivaram o surgimento de novas funções da linguagem, resultando também em formas diferenciadas de organização textual.

A carta não desapareceu da vida das pessoas. Muitos ainda escrevem epístolas, mas, certamente, com outros propósitos, diferentes dos alcançados em nossos dias por meio do *e-mail*, do recado ou mensagem nas redes sociais, das mensagens trocadas por aplicativos em telefones móveis, por exemplo. As atuais mídias demandam outras possibilidades de gêneros, os quais cumprem funções interativas mais imediatas. Mandar um documento com brevidade, consultar uma instituição sobre algum assunto urgente, conversar em tempo real com alguém muito distante, por exemplo, tornam-se situações interativas pouco exitosas para serem realizadas por meio da carta.

Ao falarmos da carta e do e-mail, consideramos a importância do contexto cultural para a existência deles. Isso pressupõe que o gênero não é, simplesmente, uma forma linguística ou uma estrutura textual. Na realidade, o gênero se justifica por diferentes funções interativas desempenhadas, todas marcadas por construções sociais e históricas, tão dinâmicas como os próprios sistemas das línguas em transformação ininterrupta.

Ao lermos um romance, por exemplo, não levamos em consideração apenas o conteúdo tematizado. Embora esse possa ser o primeiro motivo para se ler um romance. Todos os elementos envolvidos na interação por meio da leitura são considerados, tais como o escritor/autor; o contexto de produção/histórico; as

características linguísticas de construção da narrativa; o momento histórico do leitor; os objetivos condicionadores da leitura; o suporte e as formas de leitura condicionada por ele; dentre outros. Do contrário, as pessoas não teriam preferência por este ou aquele autor. Quem lê Machado de Assis, certamente, o faz motivado por alguns desses elementos mencionados ou, até mesmo, por outros, a exemplo do valor simbólico perpassado pela escolha do autor. O romance é, portanto, um gênero que responde a demandas sociais em torno do uso da escrita na cultura: ler para fruição; ler para relaxamento; ler para sonhar; etc.

Considerar o gênero como instrumento de mediação do ensino da língua, na escola de Educação Básica, demanda a consideração dos elementos característicos da interação pela linguagem, todos apreensíveis na materialidade textual. A escola ainda encontra bastante dificuldade para realizar com competência o trabalho pedagógico a partir dos gêneros, conforme evidenciamos na análise dos dados desta pesquisa. Muitas vezes, conseguimos tratar os textos como objetos desvinculados das práticas sociais, distanciando, assim, os gêneros dos seus valores e propósitos sociais.

Numa abordagem textual, não tão distanciada da perspectiva enunciativa bakhtiniana, Marcuschi (2008, p. 155) define os gêneros como “textos que encontramos em nossa vida diária”. Ainda de acordo com o autor, eles “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Os gêneros se constituem numa listagem aberta, diferentemente dos tipos textuais, que, por sua vez, “abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Gêneros, portanto, não são propriamente textos, mas se corporificam neles, a partir de regularidades linguísticas realizadas em categorias formais de textos. As tipologias ou sequências tipológicas auxiliam na descrição do gênero, quando elas são tomadas como unidade de análise para compreensão da realização textual do gênero.

Assim, retomando a exemplificação do *e-mail*, podemos ter diferentes tipologias textuais: descrição (data, assinatura, endereço), argumentação (motivos para escrever o e-mail, por exemplo), narração (exemplificação de alguma situação) e outras. Essas tipologias realizam o gênero *e-mail* cuja função se caracteriza pela comunicação, transmissão ou requerimento de uma mensagem.

Há uma relação intrínseca entre gênero e texto. Não são instâncias dicotômicas, mas, sim, complementares. Nos diferentes domínios sociais, os gêneros correspondem ao conjunto dos textos, mais ou menos padronizados, organizados linguisticamente para cumprir determinados propósitos interacionais. O gênero se caracteriza muito mais pelas funções discursivas ou interativas, ao passo que texto se caracteriza pela realização linguística, envolvendo a léxico-gramática da língua.

Conforme mostramos na análise dos dados desta pesquisa, por um lado, a abordagem textual dos gêneros parece influenciar mais diretamente o trabalho das professoras de Língua Portuguesa, o que, talvez, se justifique pela forte influência da abordagem nas próprias diretrizes curriculares nacionais (SILVA, 2012c). Por outro lado, continuamos sofrendo o risco da simplificação do trabalho com gêneros e textos em sala de aula, uma vez que abordagens formais e, até mesmo, prescritivas, originárias da tradição escolar, continuam rondando as salas de aula. A esse respeito, Rojo (2009, p. 88) afirma:

nas práticas de produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o *texto* entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também *textuais*, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos (itálico do original).

Considerando que diversas são as instituições sociais que compõem nossa sociedade (desde pessoas, organizações políticas,

incluindo aí escola), diversos também são os modelos discursivos responsáveis pelas interações nessas instituições e entre elas. Nas palavras de Bazerman (2006, p. 23), numa perspectiva mais pragmática da linguagem, “os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”. Em outras palavras, os gêneros funcionam como ferramentas acionadas para alcançarmos o que ainda nos é desconhecido.

Aí está a relevância do trabalho mediado por gêneros para a familiarização dos nossos alunos com diferentes práticas interativas, formando atores sociais autônomos na perspectiva dos letramentos múltiplos. A inserção dos gêneros como objetos de ensino e aprendizagem na escola pauta-se na compreensão já bastante discutida de que os gêneros representam as funções sociais da linguagem, realizados em conjuntos de textos. Em síntese, os gêneros creditam a possibilidade de se trazer ao espaço da sala de aula e da prática pedagógica da leitura e da escrita, diferentes possibilidades de interação pela linguagem em contextos culturais.

2. DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL AO SABER TEÓRICO

Conforme mencionamos na introdução deste capítulo, os documentos investigados correspondem a relatos de situações de ensino experienciadas no local de trabalho por professoras da Educação Básica. São treze (13) relatos produzidos por igual quantidade de professoras vinculadas a redes públicas de ensino e matriculadas no ProfLetras, Câmpus Universitário de Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os relatos foram elaborados a partir do comando de Atividade 1 na disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais*, reproduzido no Exemplo 1.

Exemplo 1 – Comanda da Atividade 1

Considerando sua experiência profissional no ensino de língua e, talvez, de outras disciplinas escolares da Educação Básica, certamente, lhe é familiar a orientação da prática pedagógica por noções de gêneros textuais ou discursivos. Nesta atividade preliminar, solicita-se que você relate uma experiência profissional significativa em que os gêneros foram considerados no conteúdo disciplinar, em seu local de trabalho. Ao longo do seu relato, justifique a relevância da experiência para você, para os demais atores sociais envolvidos na situação relatada e, inclusive, para os demais colegas da sua turma de mestrado profissional, com os quais a experiência será compartilhada em sala de aula. Ressalta-se que qualquer experiência é válida. A relevância da situação compartilhada é resultado da sua própria apreciação crítica. Não há limites de linhas para desenvolver esta atividade preliminar. Sugere-se que a experiência compartilhada esteja vinculada à afinidade dos membros integrantes do subgrupo em que você está inserido para realizar as demais atividades disciplinares. Se necessário, compartilhe alguma ilustração ou exemplificação no relato redigido.

As professoras foram orientadas a não consultar referencial teórico para produção dos relatos escritos. Foi dado um prazo de quatro dias para produção dos relatos, apenas três foram reescritos por fugirem ao que fora solicitado no comando da atividade. Em outras palavras, as duas principais razões para reescrita dos relatos foram: (1) necessidade de socialização de maiores detalhes a respeito das experiências relatadas de forma muito sintética; (2) relatos de experiências marcantes para as professoras, mas distanciadas do propósito da atividade de socialização do trabalho pedagógico com gêneros. As experiências relatadas orientaram o planejamento da disciplina ofertada no ProfLetras.

Considerando algumas especificidades da atuação profissional das professoras, organizaram-se em três grupos para realização de atividades na disciplina: (1) atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental II; (2) atuação nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio; (3) atuação em atividades de

gestão escolar, incluindo aí a formação continuada. As autoras envolvidas na produção deste capítulo integraram o primeiro grupo de professoras.

No comando para produção do relato, é pressuposto o conhecimento compartilhado pelas professoras a respeito do gênero como objeto de ensino em aulas de Língua Portuguesa. Portanto, a disciplina ofertada foi planejada para expandir o conhecimento teórico possuído pelas profissionais, sem perder de vista o trabalho didático efetivo na escola. A leitura dos relatos revelou evidências do trabalho com práticas escolares de linguagem a partir de algumas noções compartilhadas de gênero.

O trabalho coletivo entre professoras e formador caracterizou o desenvolvimento da disciplina. Para tanto, o uso de dispositivos digitais auxiliou as interações instauradas antes, durante e após a oferta presencial da disciplina. Semanas antes do início das aulas, a Atividade 1 foi encaminhada por correio eletrônico para as professoras, ao mesmo tempo em que fora criado um grupo no *WhatsApp* para esclarecimentos de questões a respeito do trabalho desenvolvido na disciplina⁴. As dúvidas emergentes durante a (re) escrita dos relatos foram sanadas pelos usos dos dois dispositivos digitais mencionados, incluindo aí trocas de gravações em áudio pelo *WhatsApp*.

A análise preliminar dos dados também aconteceu de forma coletiva a partir da Atividade 2, orientada pelo instrumento analítico reproduzida no Exemplo 2. Além de possibilitar que as professoras compreendessem o trabalho didático e as orientações teóricas a respeito dos gêneros, compartilhados por elas mesmas no local de trabalho, o uso da Ficha Analítica se justificou pela familiarização das professoras com instrumentos e práticas de investigação características dos estudos aplicados da linguagem.

4 Registramos que, por escolha particular, apenas um professor não possuía *WhatsApp*, demandando o repasse de informações para ele por outros recursos tecnológicos, o que foi realizado pelas colegas de turma.

Exemplo 2

ATIVIDADE 2
FICHA ANALÍTICA

PROFESSOR				
ATUAÇÃO				
GRUPO				
ELEMENTO DE ANÁLISE	TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO	OBSERVAÇÃO CRÍTICA	VALORAÇÃO	
			Prof.	Anal.
1. Gênero trabalhado				
2. Evidências de trabalho efetivo com gênero				
3. Explicação de nomenclaturas				
4. Origem do conhecimento				
5. Pessoas envolvidas				
6. Momento dos saberes da tradição escolar				
7. Dificuldades durante as atividades (física, aluno, material didático, etc)				
8. Concepção de gênero				
OBSERVAÇÕES				

LEGENDA:
Prof.: professor autor do relatório.
Anal.: analista do relatório.
Valoração: escolher entre Positiva (P) ou Negativa (N).

Fonte: Autoria própria

A ficha analítica está organizada em três principais espaços, identificados neste capítulo para fins didáticos como *contextualização*, *macroanálise* e *observações*. Na contextualização, o autor do relato é identificado, envolvendo a atuação profissional mais específica, a exemplo do nível, disciplina ou setor de exercício funcional, além do grupo para realização das atividades da disciplina focalizada do ProfLetras, conforme identificamos previamente nesta seção.

Na macroanálise, há quatro principais colunas onde são identificados e analisados aspectos ou elementos presentes nas situações de ensino orientadas por noções de gênero. Em outros termos, a caracterização desses elementos possibilita a descrição da rede de atores ou forças subjacentes ao trabalho com gêneros em aulas de língua materna. Na primeira coluna, *elemento de análise*, são identificados os principais aspectos caracterizadores do trabalho com gênero na escola. Na segunda, *transcrição do excerto*, o analista registra fragmentos dos relatos com evidências da emergência dos respectivos elementos. Na terceira coluna, *observação crítica*, o ana-

lista apresenta o próprio ponto de vista a respeito das evidências reproduzidas. Na quarta, *avaliação*, sinaliza-se o posicionamento (*positivo* ou *negativo*) do autor do relato e do próprio analista diante da experiência relatada do trabalho com gêneros em sala de aula.

Em observações, o analista pode registrar informações relevantes, não especificadas previamente na macroanálise. A relevância do registro dessas informações para a análise dos dados é atribuída pelo próprio analista quando decide fazê-la. Neste mesmo espaço, o próprio autor do relato analisado pode produzir algum registro que julgue relevante diante da análise apresentada na ficha. Ademais, após preenchimento da ficha pelo analista, foi realizada uma revisão pelo próprio autor do relato. Num terceiro momento, as análises foram compartilhadas e discutidas entre professoras e docente, os quais, antes mesmo das aulas ministradas, tiveram acesso a todos os relatos produzidos.

3. GÊNEROS NO TRABALHO DE PROFESSORAS

Em resposta ao comando da atividade didática, as situações relatadas tiveram como ponto de partida ou de chegada o trabalho com algum gênero. Apenas uma situação didática relatada trouxe evidências do trabalho com gêneros, marcadamente, distanciado das recentes orientações metodológicas para aulas de língua materna. Apesar desse distanciamento, a produção de coletâneas ou listas de gêneros corresponde a uma prática escolarizada presente em muitas salas de aula, conforme mostrado por Silva (2012a) ao exemplificar a recontextualização improdutiva de gêneros em aulas de Língua Portuguesa, em escolas brasileiras de Ensino Médio.

Os gêneros focalizados nas situações de ensino relatadas pelas professoras foram sistematizados no Quadro 1. Foram caracterizados como *gêneros âncoras* ou *gêneros satélites*, conforme os usos realizados nas situações de ensino. Conforme Silva (2015), os primeiros se configuram como o produto final nas sequências de atividades propostas com diferentes textos, ou seja, o trabalho pedagógico é organizado em função da produção do gênero âncora. Os segundos são os textos utilizados nas atividades intermediá-

rias, são mobilizados em função da elaboração do produto final ou gênero âncora. Os gêneros satélites funcionam como degraus ou andaimes para a construção do conhecimento, possibilitando que os alunos alcancem a etapa final, quando diversos saberes da ação pela linguagem são acrescentados ao repertório discente (BEZERRA, 2015; GARCIA, 2015; MONTEIRO, 2015; SILVA, 2015).

Quadro 1 – Gêneros trabalhados

PROFESSORAS	GÊNERO ÂNCORA	GÊNERO SATÉLITE
P1	Jornal escolar	Entrevista e reportagem.
P2	Coletânea de gêneros: carta, crônicas, contos, fábulas, poesias, tiras, charges, história em quadrinhos, poema, letra de música, resumo, edital, carta comercial, carta íntima, resenha, bilhete, aviso, comunicado, poesia.	
P3	Memórias literárias.	Diário, relato histórico e documentário.
P4	Memórias literárias.	Memórias orais, entrevista, fotografias antigas.
P5	Memórias literárias.	Narrativas orais e textos de memórias.
P6	Artigo de opinião.	Vídeo, fotografia, cartaz, entrevista, relatos.
P7	Paródia.	Fábula.
P8	Poema.	
P9	Sinopse.	Debate, filme, painel/cartez.
P10	Composição escolar, roteiro de viagem.	
P11	Conto de terror.	Filme, contos de fadas, narrativas orais, peça teatral.
P12	Memórias literárias, crônica, artigo de opinião.	
P13	Entrevista, Contos de Fadas.	

Fonte: Autoria própria

Conforme mostra o Quadro 1, há situações de ensino em que diferentes gêneros satélites são mobilizados em função da produção do gênero principal na sequência de atividades (P1; P3; P4; P5; P6; P7; P9; P11). Essas situações tendem a ser mais produtivas, pois, assim como em nossa vida diária, precisamos recorrer a textos de diferentes gêneros para compreendermos ou produzirmos outras formas de interação, ou seja, o uso de um gênero demanda outros textos realizados em modelos diferenciadas na cadeia interativa. As situações didáticas em torno de um único gênero ou o trabalho com alguns gêneros desconectados tendem a se configurar como atividades didáticas mais escolarizadas (P2; P8; P10; P12).

3.1 COLETÂNEA E CÓPIA DE GÊNEROS

Os excertos exemplificados correspondem ao relato de duas atividades desenvolvidas com gêneros textuais em turmas de 8^o e 9^o Anos do Ensino Fundamental II, numa escola municipal no estado do Maranhão. As experiências relatadas são resultado de saberes adquiridos por uma mesma professora das turmas mencionadas, em cursos de formação continuada, proporcionados por uma rede pública municipal de ensino, a respeito do trabalho pedagógico com gêneros. A partir da reflexão retrospectiva, a professora relatou a experiência de forma crítica, compartilhando com as demais professoras o trabalho pedagógico informado pela excessiva escolarização dos gêneros em sala de aula (*Este mesmo trabalho foi realizado por três anos seguidos*)⁵.

No Exemplo 3, a atividade didática se caracteriza pela organização de uma coletânea de textos de diferentes gêneros por turmas de 8^o Ano para exposição no espaço da escola. A aquisição de saberes acerca de teorias dos gêneros, considerando aí abordagens para o ensino de língua materna, é sobreposta pela cultura escolar da prática docente, informada por estratégias mecânicas no trato dos textos selecionados.

5 Essas experiências pedagógicas pouco produtivas são retomadas no Capítulo 4 desta coletânea.

Exemplo 3

Solicitei aos alunos para que trouxessem para a sala de aula, livros e revistas para recorte. Após trabalharmos com listas de gêneros textuais, muitas listas de gêneros foram produzidas e coladas na parede da sala. Mostrei aos alunos que o número de gêneros textuais era muito grande e que não era possível estudar cada um deles.

No relato focalizado no Exemplo 3, há evidências de compartilhamento da noção de gênero como estrutura, forma textual fixa ou, até mesmo, como pretexto para o trabalho pedagógico com o conteúdo gramatical (*passsei a usá-los como pretexto para elaboração de questões de gramática em provas: a partir de uma tira, ou tirinha, ou charge, ou crônica, ou conto, ou poema, ou letra de música, ou fábula*). Os diferentes textos selecionados foram desprovidos dos objetivos característicos dos prováveis contextos interativos de circulação. Ao focalizar a identificação de diferentes gêneros, a professora se mantém no paradigma educacional da tradição do ensino de língua materna, caracterizado pela ênfase em práticas de identificação e de conceituação da metalinguagem.

O exercício didático também se mostra pouco produtivo pelo excesso de gêneros passíveis de catalogação pelos alunos. Trata-se de um trabalho exaustivo que, dificilmente, contribui diretamente para o empoderamento dos alunos em práticas de leitura e de produção textual, específicas dos diferentes gêneros existentes (*Mostrei aos alunos que o número de gêneros textuais era muito grande e que não era possível estudar cada um deles*).

A culminância da situação didática resultou na confecção de cartazes a partir da cópia de textos de referência, o que acontece pela prática de recorte e de colagem comuns ao domínio escolar desde as séries iniciais (*Após conseguirmos uma quantidade razoável de revistas, solicitava aos alunos que recortassem: tirinhas, histórias em quadrinhos, charges, reportagens, notícias, notas, fábulas dentre outros gêneros*). Essa atividade descontextualiza os gêneros da situação original de circulação. Como ressalta Silva (2012, p. 98), “a mera

presença de uma infinidade de textos na sala de aula nem sempre é capaz de garantir melhores leitores”.

Conforme Exemplo 4, um tipo semelhante de situação didática foi planejado pela mesma professora com turmas de 9º Ano. A diferença estava na fonte de pesquisa, que, desta vez, passou a ser a internet, ou seja, os portfólios foram produzidos a partir de textos selecionados em páginas da internet (*resumo, edital, carta comercial, carta íntima, resenha, fábula, conto, crônica, bilhete, aviso, comunicado, poesia, letra de música e vários outros tipos de gêneros textuais*), além de serem acompanhados por descrições de estruturas linguísticas (*organização visual; léxico; sintaxe*).

Exemplo 4

Já no nono ano, [...] os alunos tinham que pesquisar a partir de uma lista dada por mim, vários gêneros textuais na internet. Eis a lista incompleta: resumo, edital, carta comercial, carta íntima, resenha, fábula, conto, crônica, bilhete, aviso, comunicado, poesia, letra de música e vários outros tipos de gêneros textuais. Cada aluno montava um portfólio colecionando os gêneros textuais. [...] Ao final da aula, aquela pilha de pastas contendo os mais diversos tipos de gêneros textuais. Cada gênero trazia no rodapé as seguintes informações. O tipo de linguagem adotada (padrão ou popular) o tipo de texto (literal ou figurado) e em que suporte textual (veículo de comunicação), ele poderia ser encontrado. Este mesmo trabalho foi realizado por três anos seguidos.

Embora haja quem diga o contrário, a cópia é uma prática ainda muito viva na cultura escolar. Hoje, dificilmente, faz-se cópia a partir de livros, conforme tradição das aulas de Língua Portuguesa. Porém, atualmente, copia-se da lousa, da projeção na parede, da Internet, do professor e de outras fontes acessadas.

Os excertos revelam uma abordagem acentuadamente simplificada dos gêneros. Resulta da sobreposição de saberes escolares aos adquiridos em contextos de formação acadêmica, provavelmente resultando em lacunas deixadas por cursos ou programas

de formação pouco articulados às demandas da prática pedagógica. Esse tratamento dado aos gêneros contraria a afirmação de que “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

3.2 GÊNERO ESCOLAR

Os excertos exemplificados foram reproduzidos da rememoração de experiências pedagógicas vivenciadas por uma professora em turmas de 8º Ano, numa rede pública de ensino no Estado do Tocantins. No mesmo relato, são narradas duas atividades de produção textual propostas no início do segundo semestre, em anos letivos distintos: redação escolar escrita e planejamento oral de roteiro de viagem. A primeira atividade fora justificada pela necessidade de realização de diagnósticos a respeito da escrita dos alunos. A segunda atividade fora justificada pelo desejo manifesto pelos alunos de contar as atividades por eles realizadas nas férias.

Assim como no relato focalizado na seção anterior, o Exemplo 5 mostra que a professora compartilhou uma experiência reprovada por ela mesma. Inicialmente, foi relatada uma experiência em que fora solicitada uma produção escrita de uma redação escolar a respeito das férias.

Exemplo 5
Ao iniciarem as aulas, como é de costume os professores <u>pedirem aos alunos que faça uma produção textual, contando como foram as férias</u> cai na mesmice e cometi este erro, com a pretensão de avaliar a produção dos alunos, se havia alguma mudança ocorrida do início do ano letivo, até o mês de agosto, que era o período de retorno das aulas.

No relato focalizado no Exemplo 5, a produção textual sugerida se caracteriza pelo típico exercício de escrita da cultura escolar, cujo objetivo limita-se à avaliação linguística da escrita do aluno, resultando numa atividade metalinguística a ser desem-

penhada pela professora (*com a pretensão de avaliar a produção dos alunos, se havia alguma mudança ocorrida do início do ano letivo, até o mês de agosto*). Para a professora, essa primeira experiência lhe proporcionou o aprendizado acerca do que não se deve fazer (*a partir desta atividade, passei a me questionar e me policiar sobre o que estava desenvolvendo com meus alunos, e pensar sempre nas consequências, tanto para mim, quanto para eles*).

Precisamos estabelecer uma diferença entre produção textual e redação escolar: no primeiro caso, “produzem-se textos na escola”; no segundo caso, “produzem-se textos para a escola” (GERALDI, 1997, p. 136). A redação escolar corresponde a uma prática pautada em saberes criticados da tradição escolar. As tradicionais práticas de leitura e de escrita respondem a objetivos puramente escolares. Em outros termos, não se escreve ou se lê para estabelecer uma relação dialógica mais significativa pela linguagem, mas, simplesmente, para mostrar o que se sabe fazer.

A segunda experiência relatada corresponde à atividade de produção oral do planejamento de um roteiro de viagem de férias, conforme descrito no Exemplo 6. Na leitura do relato, percebemos a real motivação para o abandono pela professora da proposta de redação escolar sobre as férias. Ao ler uma das redações sobre as férias, a professora ficou bastante receosa ao tomar conhecimento do detalhado relato escrito por um aluno a respeito de uma história policial vivenciada na família em razão do envolvimento do padrasto em ações ilegais.

Exemplo 6

quando os alunos me viram chegando já foram dizendo que não queriam fazer produção textual sobre as férias, uma vez que, já faziam isto desde que começaram a estudar . [...] deixei a atividade que tinha planejado para o outro dia e propus que eles, ao invés de me contarem suas férias, planejassem as próximas: onde queriam ir? Qual a finalidade da visita/passeio? O que seria necessário para que se concretizasse? Quem iria acompanhá-los? Entre outras.

No Exemplo 6, evidenciamos que o primeiro contato da professora com a turma foi marcado por uma forte resistência dos alunos a atividades de produção de textos a respeito das férias. Essas atividades correspondem a práticas por eles vivenciadas na escola em anos anteriores (*os alunos me viram chegando já foram dizendo que não queriam fazer produção textual sobre as férias, uma vez que já faziam isto desde que começaram a estudar*).

A segunda situação pedagógica parece se distanciar das típicas práticas escolares, ainda que se caracterize como uma situação fictícia, ou seja, sem explicitação precisa da situação interativa. Os alunos se envolvem mais ao planejar as viagens dos sonhos para as férias. De qualquer forma, trata-se de uma situação interativa com elementos de contextualização evidentes (O quê? Para quê? Para quem?). Distancia-se da produção textual com finalidade predominantemente avaliativa

3.3 GÊNEROS COMO PRÁTICA SOCIAL

O Exemplo 7 foi reproduzido de um relato em que é descrito o trabalho com poemas numa turma de 1º ano do Ensino Médio, numa escola da rede pública de ensino do Estado do Tocantins. A professora justificou o trabalho com o poema por ser o primeiro gênero por ela trabalhado no referido ano de escolaridade (*citarei o exemplo de como faço com poema que é o primeiro gênero que costumo trabalhar no primeiro ano do ensino médio*).

No excerto, evidenciamos a mistura de saberes acadêmicos mobilizados para pontuar os aspectos caracterizadores do gênero. É descrito como prática social de linguagem, numa perspectiva mais pragmática do fenômeno linguístico. Inicialmente, é afirmado não se limitar ao *conteúdo temático, composição e uso da língua*, evidenciando uma interferência direta das categorias bakhtinianas para o estudo dos gêneros discursivos.

Exemplo 7

Acredito que o trabalho com gêneros está ligado às práticas sociais da linguagem, e pressupõe que o aluno, quando estuda e se apropria de determinado gênero, não apenas aprende suas características quanto ao tema, ao modo composicional e ao uso da língua, mas também aprende e põe em prática sua função social. Espero que meus colegas de subgrupo ao ouvir/ler esse relato possam fazer sugestões de melhoria a nossa prática, como também anseio por essa disciplina, pois penso que contribuirá para melhorar, inovar e aperfeiçoar o nosso trabalho com ensino de gêneros textuais.

No Exemplo 7, é evidente o entendimento de que o trabalho pedagógico com o gênero é uma atividade de construção da autonomia dos alunos (*o aluno, quando estuda e se apropria de determinado gênero, não apenas aprende suas características*). Configura-se numa prática envolvendo a interação entre a tríade professor, texto e aluno. No relato, constatamos ainda que o trabalho voltado para a ação pela linguagem não deslegitima o enfoque de aspectos formais (*levá-los a perceber que poema é um gênero que se constrói não apenas por meio de ideias e sentimentos, mas também por meio dos versos e seus recursos musicais, sonoridade e ritmo das palavras e de palavras com sentido figurado*).

Numa atividade de produção escrita de poema, são enfatizados aspectos formais característicos do gênero, conforme perceptível na sequência de ações elencadas pela professora para serem consideradas na produção escrita: (1) leitura para verificação das características do gênero (verso, sonoridade, vocabulário, ritmo, figuras de linguagem); (2) produção de poema em grupos a partir da apresentação pela professora de um verso inicial; (3) criação de poema concreto explorando letras e significados de palavras; (4) produção prévia de rascunho; (5) releitura do texto produzido, observando características do gênero.

No Exemplo 8, os excertos a serem analisados foram reproduzidos do relato da experiência de uma sequência de atividades didáticas implementada numa turma de 8º Ano, numa rede pública

de ensino no Estado do Tocantins. O gênero âncora produzido fora a sinopse de filme⁶.

Exemplo 8

A Sequência Didática (SD) iniciou com a escolha do gênero resumo realizado pela própria professora que, baseada em aulas anteriores, entendeu ser de grande relevância para trabalhar com os alunos. Aproveitando o Dia D da Leitura, que demandava um período maior de carga horária, foram apresentados à turma revistas, jornais e folders que continhm sinopse de filmes. A intenção era levar textos diversificados, deixar que ficassem à vontade e diagnosticar qual texto chamaria mais a atenção do aluno.

Observando que as sinopses de filme foram muito lidas e em seguida foi solicitado que recortassem os textos relativos a filmes e foi feito um painel (como os vistos no cinema) com os diversos filmes que seriam apresentados.

Após o cartaz foram realizadas oralmente atividades de leitura, compreensão e análise linguística dos textos recortados, organizadas de maneira a permitir a compreensão das condições sociais do uso da língua e a apropriação de linguagens indispensáveis aos resumos cinematográficos.

Foi explicado que, posteriormente, dentre os filmes do cartaz seria apresentado o filme "Abril Despedaçado".

Na apresentação do filme observou-se uma concentração por parte dos alunos incomum em aulas anteriores onde outros filmes haviam sido exibidos.

Após o filme, instalou-se um debate e diante da grande discussão gerada sobre a escolha da cena mais interessante, a professora propôs, abrindo uma grande caixa com materiais diversos (tinta, algodão, fitas, botões, miçangas, etc) que cada um reproduzisse o que mais gostou. Os alunos reagiram prontamente ao convite.

6 Eis o excerto do relatório com a justificativa da escolha do gênero âncora pela professora: *mediante a grande dificuldade apresentada pelos alunos, em aulas anteriores, sobre o gênero em questão e por ser um texto utilizado em diversas situações comunicativas do cotidiano, bem como a facilidade com outros campos do conhecimento como a Arte, História e Geografia, promovendo a interdisciplinaridade e fazendo apropriações de práticas sociais de leitura que envolvem vivências culturais mais amplas, que conferem significado ao que se lê e ao que se escreve.*

Para a produção de resumos ou sinopses do filme selecionado, os alunos foram levados a folhear revistas, jornais e folders a fim de se familiarizarem com o gênero a ser produzido. Essa atividade demonstra um maior envolvimento dos alunos com o contexto de circulação dos textos. Conforme afirmado por Marcuschi (2008, p. 142), “os gêneros textuais são poderosos instrumentos para organizar e desenvolver tanto formas textuais como processos de produção e compreensão”⁷. No Exemplo 8, as práticas escolares se fazem presente, a exemplo da confecção do painel e de cartazes com cenas recontextualizadas a serem fixados na parede da escola. Essa sequência de atividades revela que as práticas da tradição escolar podem ser aproveitadas em sala de aula, sem serem completamente descartadas do trabalho pedagógico (*A escolha da cena preferida trouxe a memória afetiva e a tentativa de figuração dos sentimentos e emoções*).

O Exemplo 8 nos mostra ainda a possibilidade de inserção, no cotidiano escolar, de práticas pedagógicas ligadas ao repertório do aluno, tornando assim mais significativo o ensino e proporcionando uma reflexão acerca dos usos sociais e culturais da língua. O uso da oralidade possibilitou o trabalho com a argumentação. Conteúdos disciplinares foram focalizados tomando como referência usos de textos para fins sociais mais amplos, o que fora alcançado pela sequenciação de atividades mediadas por diversos gêneros, assim como proposto por Silva (2015).

Em síntese, foram propostas atividades que levaram o aluno a refletir sobre o trabalho com e sobre a linguagem a partir de gêneros estudados. Sob esta perspectiva, percebemos ser possível o professor realizar atividades a partir da mudança de perspectiva no ensino de língua materna, passando do ensino prescritivo centrado em atividades metalinguísticas para o trabalho orientado por atividades epilinguísticas, norteadas pela leitura e pela análise de textos de diferentes gêneros sem o uso de nomenclaturas ou conceituações originárias dos estudos da linguagem, independente da corrente teórica assumida⁸.

7 Ainda segundo o autor, “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

8 Essas diferentes atividades de linguagem são tematizadas no Capítulo 1 desta coletânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa confirmou a hipótese inicial levantada pelo formador ao planejar as atividades pedagógicas que organizaram a disciplina de trabalho com gêneros no ensino de Língua Portuguesa, ofertada no ProfLetras. As professoras em formação, realmente, possuíam conhecimento teórico a respeito dos gêneros. Por um lado, algumas relataram experiências pouco produtivas de trabalhos realizados por elas em sala de aula, condizente com a produção da coletânea escolar, composta por gêneros, ou de cópia de textos de referência. Reconheceram algumas simplificações nas situações de ensino propostas, produziram críticas às próprias práticas pedagógicas e decidiram compartilhar a experiência com outras professoras a fim de evitar a reprodução de atividades semelhantes. Por outro lado, algumas relataram experiências produtivas, pertinentes à concepção de gênero como prática social, justificando por essa razão o compartilhamento de práticas pedagógicas com outras profissionais. Entre os extremos descritos, estão ainda professoras que compartilharam experiências relacionadas à noção de gênero escolar, a fim de obter alguma avaliação crítica da situação de ensino relatada, pois as incertezas permaneciam no tocante à relevância do trabalho desenvolvido.

A unanimidade corresponde à consciência da necessidade de transformação das práticas características da tradição pedagógica, informadas pela escolarização das atividades propostas, as quais se mostram distanciadas das interações características de contextos não escolares. Essa tradição influencia o trabalho com gênero como objeto de ensino, a exemplo de algumas atividades pedagógicas focalizadas na análise dos dados, as quais misturaram a diversidade de gêneros às atividades de cópia e de produção de portfólios, além da produção textual de gêneros tipicamente escolares.

Finalmente, esta pesquisa mostrou ainda a importância do conhecimento teórico a ser apropriado pelas professoras, uma vez que as teorias de referência possibilitaram a construção de uma reflexão mais crítica sobre a prática profissional. As teorias possibilitaram a construção de bases sólidas para a formação da au-

tonomia das professoras, as quais demonstraram maior confiança para elaborar propostas práticas produtivas, além de teorizar sobre a própria prática pedagógica. Esse trabalho pode ser aprimorado com vistas à manutenção de um diálogo mais estreito e simétrico entre as escolas e as universidades, assim como realizamos na produção da pesquisa que resultou na escrita colaborativa deste capítulo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fones, 2000.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. In: Judith C. Hoffnagel; Angela P. Dionísio. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- BEZERRA, Seane O. X. *Letramentos orientados por circuito curricular mediado por gêneros: práticas de escrita e de análise linguística em aulas de Língua Portuguesa*. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEFF)/ MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental I. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEFF)/ MEC, 1997.
- GARCIA, Vera B. B. R. *Transformações em aulas de leitura e análise linguística: percursos de professoras*. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Angela B. Kleiman. *Os significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MONTEIRO, Kênia C. S. *Proposta didática com alunos paraenses em processo de alfabetização a partir de um circuito curricular mediado por gêneros*. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SILVA, Luiza H. O. Gêneros textuais na escola: entre teorizações e práticas na formação do professor. In: Wagner R. Silva (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p.83-108.
- SILVA, Wagner R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.
- _____. Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna. Manaus, AM: UEA Edições, 2012a.
- _____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas: UCPel. v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012b.
- _____. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. In: Inês Signorini; Raquel S. Fiad (Org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012c, p.83-105.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 3

GÊNEROS COMO PRÁTICAS SOCIAIS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Wagner Rodrigues Silva
Aylizara Pinheiro dos Reis
Maria Socorro da Silva
Rosiene Pereira da Costa Barros
Viviane Gonçalves Brandão

Este capítulo é resultado de um trabalho de pesquisa e escrita colaborativas, desenvolvido no Mestrado Profissional de Letras (ProfLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Além do objetivar elaborar respostas para algumas demandas a respeito do trabalho pedagógico com gêneros em aulas de Língua Portuguesa, possibilitou inserir as professoras-pesquisadoras, alunas do referido curso, em práticas de letramento acadêmico e científico¹. A pesquisa possibilitou a produção cooperativa do conhecimento científico a partir do diálogo e troca de saberes diversos entre profissionais vinculados à Educação Básica e ao Ensino Superior.

Investigamos algumas estratégias didáticas construídas por professoras-formadoras ao planejarem situações de aprendizagem em que os alunos são deslocados para espaços extraescolares em função de interações diferenciadas. Esses deslocamentos são justificados pelo esforço do trabalho pedagógico com gêneros enquanto instrumentos mediadores das diferentes práticas sociais. Nesta

¹ Neste capítulo, utilizamos os substantivos *professora-pesquisadora* ou *professora* no feminino, pois, assim como o grupo de profissionais envolvidos nesta pesquisa, as professoras são maioria nas escolas brasileiras de ensino básico. Com este posicionamento, evitamos a invisibilização de gênero das mulheres atuantes no magistério.

perspectiva, respondemos, neste capítulo, à seguinte pergunta de pesquisa: como as professoras da Educação Básica trabalham com gênero, em atividades desenvolvidas em espaços extraescolares, para proporcionar aos alunos a construção de conhecimento de linguagem?

A escrita é focalizada de forma particularizada nesta pesquisa, pois analisamos alguns escritos das professoras-pesquisadoras para responder a pergunta apresentada. Foi solicitado que elas elaborassem memoriais contando as próprias histórias de letramento e relatos de atividades pedagógicas informadas pela noção de gênero. Além de refletir sobre o próprio passado e algumas práticas pedagógicas experienciadas, as professoras-pesquisadoras foram inseridas em práticas de pesquisa científica e exercitaram a escrita acadêmica, conhecimentos demandados no mestrado profissional.

Este capítulo está organizado em três principais seções, além das *Considerações finais* e das *Referências*. Em *Como compreendemos gêneros?*, apresentamos uma breve revisão de alguns conceitos de gêneros originários de literaturas científicas tomadas como referências. Em *Qual é o contexto da pesquisa?*, reconstruímos o percurso metodológico justificando a relevância do trabalho realizado, especialmente, para as professoras-pesquisadoras. Finalmente, em *O que fazemos com os gêneros?*, ilustramos algumas estratégias didáticas do trabalho pedagógico com os gêneros enquanto práticas sociais, conforme relatos de atividades investigados.

1. COMO COMPREENDEMOS GÊNEROS?

Quando a prática de escrita de textos ganha espaço em aulas de Língua Materna, muitas vezes, configura-se como uma atividade escolar para fins avaliativos ou, até mesmo, para preenchimento do tempo ocioso em aula. A escrita com propósitos mais significativos continua sendo um desafio para professoras que reproduzem modelos pedagógicos apreendidos em meio à cultura escolar. Por razões diversas, o texto escrito é esquecido nas paredes da sala de aula ou nos traços de algumas linhas do relutante aluno-escritor.

Outros conteúdos são priorizados nas aulas, a exemplo do trabalho de explicitação do conhecimento metalinguístico característico da tradição das disciplinas de Língua Portuguesa.

A compreensão de gênero trazida para este capítulo é mais ampla, quando comparada à escolarização da escrita característica da cultura escolar (SILVA, 2009a; 2009b). O trabalho pedagógico com gêneros precisa contribuir para a familiarização dos alunos com inúmeras práticas sociais mediadas pela escrita (além de outras formas de realização da linguagem) construídas na sociedade em que nos inserimos. A orientação seguinte apresentada nos PCN (BRASIL, 1998, p. 19), que, ao passar dos anos, vêm ganhando mais sentido para as professoras, é bastante relevante no tocante ao planejamento de atividades de *reflexão* sobre o *uso* da língua(gem): “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”².

Considerando que, na escrita, o gênero se realiza pelo sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, destacamos a característica social dessa manifestação linguística a partir das seguintes palavras de Marcuschi (2008), ao teorizar a respeito dos gêneros textuais: “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (p.61). Reforçamos ainda com as palavras do autor: “a língua é uma forma de ação” (p.67).

Enquanto professoras comprometidas com o fortalecimento dos usos da escrita pelos alunos, precisamos assumir o desafio de familiarizar os alunos com as diversas práticas de uso da escrita, com os diferentes letramentos, possibilitando-lhes melhores condições para o exercício da cidadania. Retomando o autor citado previamente, salientamos que “*quando se fala em uso e função, não*

2 Ainda acerca da relação intrínseca entre o conhecimento dos gêneros e a participação nas mais diversas práticas sociais, reproduzimos o seguinte excerto dos PCN (BRASIL, 1998, p. 24): “sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes” (MARCUSCHI 2008, p. 62; destaque do original).

Diante dessa compreensão do gênero como prática social, preocupamo-nos com práticas pedagógicas em que o gênero é assumido como conteúdo disciplinar, simplesmente para cumprir orientações presentes em diretrizes curriculares oficiais. Constantemente, presenciamos o incômodo de colegas de profissão, professoras da Educação Básica, que, por não conseguir cumprir as orientações repassadas por documentos oficiais ou programas de formação, veem-se obrigadas a tratar alguns gêneros como conteúdos a serem ministrados em determinado momento do planejamento, sem propósitos interativos definidos, a não ser ensinar nomenclaturas linguísticas ou da tradição gramatical. A esse respeito, Koch (2006, p. 31), também assumindo a abordagem textual dos gêneros, afirma que “não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”.

A abordagem discursiva dos gêneros complementa a compreensão da interação pela linguagem mediada por práticas sociais moldadas em diferentes gêneros. Conforme Bakhtin (2003, p. 282), situado nessa última abordagem referida, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”³. Como usuário, o aluno precisa ser conscientizado acerca desse funcionamento da língua(gem). Assim como funciona fora dos muros escolares, o aluno precisa, minimamente, ter consciência do propósito e do interlocutor dos escritos a serem produzidos na escola. Além de lidar com o dinamismo da língua, a conscientização da situação interativa que demanda a produção textual motiva o aluno a realizar práticas de escrita *na* escola, não necessariamente *para* a escola.

3 O Capítulo 1 desta coletânea focaliza mais diretamente a abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos.

A linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre pessoas, considerando relações com a história e cultura construídas em sociedade. Bakhtin/Volochinov (2002) destaca que linguagem e sociedade possuem relações indissociáveis⁴. Na abordagem bakhtiniana, as diferentes esferas da atividade humana, compreendidas como domínios sociais ou ideológicos (educacional, hospitalar, jornalístico, jurídico, publicitário, religioso), dialogam entre si e produzem, em cada esfera, gêneros discursivos, ou seja, formas enunciativas com alguma estabilidade. Essa última característica mencionada é responsável pelo reconhecimento dos gêneros nas interações cotidianas. Ainda nos termos bakhtinianos, ressaltamos que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Ainda numa perspectiva discursiva, Bronckart (1999, p. 72) diz que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Dada essa constituição dos textos, precisamos assumir a demanda do trabalho pedagógico orientado por gênero, proporcionando aos alunos situações de escrita mais produtivas. A título de exemplo, pontuamos algumas práticas de escrita que podem nos servir de inspiração em nosso trabalho em sala de aula: escrevemos um bilhete quando necessitamos deixar um recado para alguém; preenchemos um formulário, caso precisemos realizar

4 Nos termos de Bakhtin/Volochinov (2002, p. 121), “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

cadastros; preenchemos cheques para efetivarmos pagamentos; encaminhamos e-mail para trocarmos informações rapidamente com interlocutores distantes; preenchemos envelopes bancários para realizamos depósitos de dinheiro. Em situações como essas, os gêneros organizam práticas sociais.

Ao dominarmos um gênero, não dominamos uma forma linguística, mas, sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações de interação em diferentes esferas sociais. Retomando os termos de Bronckart (1999, p. 103), salientamos que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Diante disso, podemos afirmar que os gêneros funcionam em certos contextos como formas de reconhecimento ou legitimação discursiva.

Em síntese, a interação pela linguagem se realiza pelo que compreendemos como gêneros textuais ou discursivos, a depender da abordagem teórica assumida pelo analista ou, mesmo, pelo professor em sala de aula⁵. Autores como Koch (2006) e Marcuschi (2008) assumem uma abordagem orientada pelos estudos da Linguística Textual, diferentemente de Bakhtin (2003; 2002) e Bronckart (1999) cujos estudos estão ancorados numa abordagem discursiva (também identificada como enunciativa). Apesar de se caracterizarem como abordagens diferenciadas, compartilham de pontos convergentes, a exemplo da concepção de linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando, de alguma maneira, a natureza funcional e interativa e não somente os aspectos formais ou estruturais da língua(gem).

2. QUAL É O CONTEXTO DA PESQUISA?

Os documentos utilizados como dados desta pesquisa foram gerados em atividades pedagógicas em duas disciplinas do ProfLetras. Participaram da produção dos dados três professores-formadores, responsáveis por duas disciplinas distintas ofertadas, e treze

5 Sugerimos a leitura de Rojo (2005) para maiores esclarecimentos a respeito de diferenças nos enfoques textual e discursivo dos gêneros, bem como a leitura do Capítulo 5 desta coletânea.

professoras-pesquisadoras, alunas regularmente matriculadas no referido mestrado profissional. As atividades contribuíram para uma maior familiarização das mestrandas com práticas de letramento acadêmico, as quais, comumente, estão ausentes do local de trabalho das professoras, onde são praticadas outras escritas em resposta às demandas profissionais da escola (KLEIMAN, 2001)⁶. De alguma forma, essas atividades também contribuem, nos termos de Kleiman e Dos Santos (2015, p. 188), ao focalizarem alguns percursos metodológicos de pesquisa a respeito do letramento do professor, para “a legitimação dos saberes produzidos por grupos desprovidos de tradição letrada e situados na periferia dos centros ‘legitimados’ de produção do saber”.

O primeiro agrupamento de texto se caracteriza pela produção de treze memoriais, em que cada professora-pesquisadora escreveu acerca das trajetórias acadêmicas individuais. A proposta dos dois professores-formadores da disciplina *Elaboração de Projetos e Novas Tecnologias* objetivava garantir o exercício da escrita em algumas laudas. Essas últimas poderiam ser aproveitadas nas dissertações de mestrado a serem produzidas pelas professoras-pesquisadoras para concluir o curso. Dessa forma, foi solicitado que cada mestranda relatasse a própria vida acadêmica, científica e cultural, apresentando, reflexivamente, o percurso trilhado até chegar ao ProfLetras. A partir da leitura dos memoriais, os professores-formadores fizeram uma análise do perfil dos ingressantes da segunda turma no referido mestrado profissional. Foram apontadas algumas fragilidades linguísticas no texto e ressaltados aspectos comuns às histórias de vida das professoras-pesquisadoras, conforme pontuaremos adiante.

6 A pesquisa apresentada por Kleiman (2001) revela algumas representações acerca do letramento do professor. Segundo a autora, “a representação que a imprensa faz das capacidades de ler e escrever das professoras, geralmente baseada em fatos anedóticos, mostra suas falhas tanto em relação a práticas cotidianas de leitura e escrita (escrever um trecho coerente resumindo um texto de jornal, por exemplo) quanto em relação a práticas especializadas (por exemplo, escolher leituras para usos didáticos). Além disso, ela é representada como não-leitora, não porque não leia, mas porque não tem familiaridade com a apreciação da literatura legítima (em oposição à literatura para as massas). Pode-se dizer que a imprensa reproduz, nesta caracterização da professora, a pesquisa acadêmica sobre o assunto, pois, lembramos, os dados apresentados na literatura especializada também se referem ou a práticas corriqueiras de leitura e escrita ou aos hábitos de leitura e preferências literárias” (KLEIMAN, 2001, p. 43).

O segundo agrupamento de textos corresponde a treze relatos escritos em que as professoras-pesquisadoras compartilharam algumas experiências pedagógicas de trabalho com gêneros no espaço de formação da escola de Educação Básica. Os relatos foram solicitados por *e-mail* pelo professor-formador antes do início das aulas da disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais*. Além de servir de diagnóstico da escrita, os relatos escritos serviram de sondagem do conhecimento previamente compartilhado pelas mestrandas a respeito do trabalho pedagógico mediado por gêneros, pois fora solicitado que fossem relatadas experiências pedagógicas significativas, passíveis do interesse das demais alunas da turma. A escrita e a análise dos relatos escritos orientaram as estratégias pedagógicas da referida disciplina. A sequência de atividades culminou com a escrita de três artigos acadêmicos, desenvolvidos a partir do trabalho investigativo realizado sobre os relatos escritos, pelas professoras-pesquisadoras e professor-formador, a exemplo deste capítulo compartilhado⁷.

As professoras-pesquisadoras possuem Licenciatura em Letras e lecionam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, em escolas públicas nos Estados do Maranhão e Tocantins, predominando a lotação nesse último local. Algumas características compartilhadas pelas professoras-pesquisadoras foram observadas a partir da análise dos memoriais produzidos por elas, o que nos revelou histórias de letramento tecidas desde a mais tenra idade. Algumas professoras-formadoras, por exemplo, eram fascinadas pelas estórias ouvidas desde a infância, caracterizando o contato entre práticas de letramento e de oralidade. Os excertos de alguns memoriais, reproduzidos adiante, ilustram esse fenômeno⁸.

7 Mais detalhes acerca das etapas e procedimentos utilizados no trabalho com esses relatos escritos ao longo da referida disciplina ofertada no ProfLetras, indicamos a leitura do Capítulo 2 nesta coletânea.

8 Os excertos reproduzidos ao longo deste capítulo foram aqui transcritos sem alteração. Os nomes utilizados para identificar os excertos dos memoriais são fictícios.

Exemplo 1
Meu primeiro contato com as letras foi com meu pai, homem de meia idade e semianalfabeto, mas que tinha o dom de encantar a mim e aos meus irmãos com suas histórias, em geral, de suspense e terror – ele usava a pedagogia do medo com a intenção de fazer-me dormir. Eu viajava em suas narrativas e ao apagar das lamparinas, via-me cercada por todas aquelas personagens. Dormia, sonhava e como todo sonho é interrompido antes do seu desfecho, cabia a mim terminá-los. Ficava horas imaginando, qual seria a continuação e a conclusão ideal para aquele enredo. (Professora Maria)
Exemplo 2
Tenho saudades das histórias e causos que os mais velhos contavam enquanto trabalhavam. Falavam de lobisomem, de disco voador e de outros contos como se fossem casos verídicos, e eu na inocência de criança, acreditava piamente na veracidade dos fatos. (Professora Raquel)
Exemplo 3
passava horas e horas balançando-me numa rede a ouvir cantigas de roda e estórias infantis na minha vitrola vermelha, presente de minha madrinha. Guardo até hoje alguns exemplares coloridos em disco de vinil, da minha coleção de cantigas. (Professora Joana)

No Exemplo 1, a prática de contar estórias antes de dormir é relatada por Maria ao caracterizar o pai, responsável pelas estórias transmitidas, pela pouca habilidade no uso das letras (*semianalfabeto*). O uso de lamparinas se configura como um indício de vida marcada por poucos recursos materiais. No Exemplo 2, Raquel relata que as estórias eram contadas pelos *mais velhos enquanto trabalhavam*, revelando, portanto, um tipo de interação entre eles e as crianças. Os dois primeiros exemplos trazem as narrativas fantásticas características das culturas orais, como contos de terror e suspense, envolvendo a presença de *lobisomem* e de *disco voador*. No Exemplo 3, as memórias compartilhadas por Joana trazem um contexto diferenciado, onde as estórias são ouvidas a partir de

discos de vinil. Esse último excerto evidencia uma influência da tecnologia da escrita na vida de uma criança que, quando adulta, tornou-se professora.

Outra memória compartilhada pelas professoras-pesquisadoras é o desejo, ainda na infância, de se tornarem professoras, conforme ilustramos nos três excertos reproduzidos adiante. Considerando a vida de poucos recursos experienciada, certamente, o espaço escolar se configurava como principal contexto de referência na infância, o que nos remete à constatação apresentada por Kleiman (1995, p. 2), ao afirmar que a escola é “a mais importante das *agências de letramento*” (itálico do original).

Exemplo 4
Em Fátima, minha mãe e eu, lavávamos roupas para outras pessoas, a fim de conseguir dinheiro para comprar roupas para a família. Aqueles dias eu os tenho não como ruins ou difíceis, mas de grande aprendizado e experiência, pois mesmo diante de tantas barreiras vivi intensamente minha infância, e foi nesses dias que tive o sonho e desejo de ser professora quando crescesse surgiu – já estava cursando a 3ª série do ensino Fundamental. (Professora Clara)
Exemplo 5
relembro meu primeiro projeto de infância “ser professora”, afinal meu maior prazer era brincar de “Escolinha”, onde eu sempre era a mestre, caso contrário, eu não brincava. (Professora Adriana)
Exemplo 6
Aos 12 anos, no ano de 1982, precisamente, minha cidade enfrentava uma eleição acirrada, e minha mãe desejava votar, mas tinha vergonha de ser analfabeta, decidi alfabetizá-la, não poderia deixá-la naquela escuridão. A protagonista das minhas histórias tornava-se assim, minha primeira aluna. Nascia ali uma professorinha. (Professora Roberta)

No Exemplo 4, percebemos que Clara foi despertada para ser professora quando era muito pequena, ainda quando cursava a 3ª Série do Ensino Fundamental (atual 4º ano no sistema de ciclos). A docência também surge como um campo provedor do sustento da família, que, muitas vezes, vivenciou situações bastante precárias. No Exemplo 5, encontramos evidências das práticas de letramento escolar como brincadeira da criança que desejava se tornar professora. No Exemplo 06, identificamos a representação da mãe analfabeta como alguém inserida no escuro, ou seja, com possibilidades bastante restritas para agir socialmente, a exemplo do exercício do direito ao voto⁹. A condição de analfabeta é agravada pelos mitos construídos em torno desse estado, como a imagem de *escuridão* representada nas memórias de Roberta.

Finalmente, um anseio foi compartilhado por todas as professoras-pesquisadoras: o desejo de aperfeiçoar os conhecimentos necessários para responder às demandas da prática pedagógica. Os últimos três excertos exemplificados nesta seção ilustram esse fato.

9 Conforme Dore e Ribeiro (2009, p. 85), por quase cem anos os analfabetos foram impedidos de votar no Brasil (1889-1985): “O fundamento dessa política era o vínculo da educação e voto: seria necessário ser alfabetizado para exercer a cidadania política. Tal argumento tornou-se uma fonte de exclusão social pois, durante quase um século, o problema da universalização da educação não foi resolvido e o analfabetismo não foi reduzido. A grande maioria da população brasileira, sendo analfabeta, continuou sem o direito político do voto. É somente na atmosfera política das lutas sociais pela ampliação da democracia no país, depois de vinte anos de ditadura militar, que é concedido o direito de voto aos analfabetos. Contudo foi uma conquista parcial, porque os analfabetos continuam ineleáveis, e, desse modo, não podem exercer funções de governo na sociedade política. O direito de voto significou – e ainda significa – as possibilidades de desenvolvimento de uma grande parte da sociedade brasileira, historicamente marginalizada pelas políticas dominantes, que passou a ter o direito de participar das decisões políticas referentes à sua própria vida. Contudo, o fato de o analfabeto poder votar mas não poder ser votado constitui uma desigualdade no exercício dos direitos políticos, que a Constituição de 1988, a mais progressista que existiu no Brasil, não viu como uma injustiça. Mas é sim uma situação de injustiça e de desigualdade política, agravada pela ineficácia das políticas públicas em eliminar o analfabetismo”.

Exemplo 7
Como ensinar o que a escola não conseguira? Cansada das minhas próprias experiências e em busca de uma melhor qualificação profissional, me submeti à seleção do mestrado profissional em letras, na eterna busca da antiga pergunta que, hoje, após longos e duros anos de experiência em sala de aula, permanece. (Professora Georgia)
Exemplo 8
sei que a educação é o meu pote de ouro e ainda terei que ir muito longe encontrá-lo. (Professora Kátia)
Exemplo 9
A vontade de transformar a sociedade por meio da educação faz com que eu busque sempre a capacitação para melhorar cada vez mais meu trabalho em sala de aula.(Professora Roberta)

O comprometimento com a educação e o desejo de uma melhor capacitação justifica a procura das professoras-pesquisadoras pelo mestrado profissional. Dessa forma, evidenciamos um alinhamento entre o interesse dessas profissionais e uma das visões compartilhadas na academia a respeito dessa modalidade de curso. Ao se debruçarem sobre as políticas públicas em torno do mestrado profissional na área de ensino de ciências, Rezende e Ostermann (2015, p. 546) afirmam que “a formação de professores em serviço no âmbito dos mestrados profissionais em ensino, nos dias de hoje, é reconhecida como um caminho importante para melhorar a educação brasileira pela Capes e pela comunidade acadêmica”. Essa afirmação é igualmente válida aos mestrados profissionais para professores nas demais áreas do conhecimento, como a dos estudos da linguagem.

Inserir as professoras-pesquisadoras nesta prática de produção do conhecimento a partir da reflexão crítica sobre os próprios escritos, tematizando colaborativamente as próprias práticas profissionais e histórias de vida, pode auxiliar na elaboração de respostas para os anseios trazidos às salas de aula do ProfLetras.

3. O QUE FAZEMOS COM OS GÊNEROS?

Nesta seção, retomamos a pergunta de pesquisa a que nos propomos a responder na introdução deste capítulo: como as professoras da Educação Básica trabalham com gênero, em atividades desenvolvidas em espaços extraescolares, para proporcionarem aos alunos a construção de conhecimento de linguagem? Pressuposto a esta pergunta, encontramos a afirmação de que o mundo fora da escola precisa ser tomado como referência para o planejamento de atividades pedagógicas de práticas de linguagem. Infelizmente, muitas escolas ainda continuam se preocupando, utilizando-nos das palavras de Kleiman (1995, p. 20):

não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (itálico do original).

Algumas professoras-pesquisadoras demonstraram conhecimento e interesse em orientar as atividades profissionais pela noção de gênero como prática social, revelando que compartilham saberes teóricos acerca do assunto. O excerto reproduzido no Exemplo 10 ilustra esse fato.

Exemplo 10

Acredito que o trabalho com gênero está ligado às práticas sociais da linguagem, e pressupõe que o aluno, quando estuda e se apropria de determinado gênero, não apenas aprende suas características quanto ao tema, ao modo composicional e ao uso da língua, mas também aprende e põe em prática sua função social, talvez esse exemplo possa não ilustrar bem isso, mas é o que pretendemos fazer em nossa prática pedagógica. (Professora Marta)

Ao longo do relato, a professora-pesquisadora demonstrou conhecimento do que deveria ser evitado nas atividades pedagógicas orientadas pela noção de gênero, a exemplo das listas ou coletâneas de textos solicitadas para os alunos (SILVA, 2012)¹⁰. No Exemplo 10, percebemos o diálogo com obras acadêmicas de referência, como a teoria bakhtiniana que caracteriza o gênero pelo *tema, composição e estilo*. Chama-se a atenção ainda para a *função social* dos gêneros.

No final do excerto do Exemplo 10, a professora-pesquisadora afirma estar interessada em orientar a prática pedagógica pela perspectiva teórica descrita e que, talvez, a atividade por ela relatada não exemplificasse a referida abordagem. De fato, o trabalho com poema, relatado previamente pela professora-pesquisadora, estava bastante marcado pelo enfoque de aspectos estruturais do gênero, ainda que a leitura do texto literário tenha sido experienciada em sala de aula. O Exemplo 10 nos mostra que, apesar da extrema relevância, o conhecimento teórico não garante a transformação da prática pedagógica, ainda mais quando a teoria ignora encaminhamentos pedagógicos (SILVA, 2015).

No Exemplo 11, reproduzimos um excerto em que a professora relata a segunda etapa de uma sequência de atividades propostas em função da elaboração de artigos de opinião por alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II. Na primeira etapa, com propósito de familiarizar os alunos com o conteúdo tematizado, eles leram alguns textos que tematizavam o *lixo produzido nas cidades*. Na segunda etapa, foram levados pela professora a caminhar pelos bairros próximos à escola para gerar conteúdos a serem utilizados em meio aos argumentos tecidos na escrita do artigo de opinião. Na terceira etapa, fizeram uma visita ao lixão da cidade também com o principal propósito de gerar conteúdo para o referido texto a ser produzido, além de torná-los conhecedores da condição humana extremamente adversa vivenciada por moradores e trabalhadores do lixão.

10 A respeito dessas atividades criticadas, ver os Capítulos 2 e 4 nesta coletânea.

Exemplo 11

os alunos em companhia e sob a orientação do professor, visitaram um bairro da cidade onde foram instruídos a fazerem anotações, filmar e fotografar a decomposição do lixo pelos respectivos moradores, a ser coletado posteriormente pelo serviço de limpeza urbana. (Professora Francisca)

O Exemplo 11 mostra que os alunos produziram anotações, fotografias e vídeos a partir das situações presenciadas a fim de gerar conteúdos para o artigo de opinião. Mesmo sem termos clareza do destino dos artigos de opinião, alguns “gêneros satélites” foram utilizados dentro de um contexto interativo mais definido¹¹. A atividade se distancia do funcionamento curricular característico da tradição escolar, a saber: ler e escrever para avaliação do professor. O espaço social em que estão inseridos os alunos passou a ser focalizado na escola, possibilitando aos discentes outras leituras desse contexto.

No Exemplo 12, evidenciamos que, de alguma forma, a professora exerce a função de agente de letramento, conforme denominação utilizada por Kleiman (2006, p. 82) para caracterizar “um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade”¹². A entrevista realizada com catadores de lixo tanto permite responder às inquietações dos alunos ao se depararem com um cenário pouco

11 De acordo com Silva (2015, p. 1045), os “gêneros satélites são responsáveis pela contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais” numa sequência de atividades pedagógicas. Ao final dessa sequência, é produzido um gênero, desencadeador das atividades prévias. Esse último gênero é chamado de “âncora”. No Exemplo 10, o artigo de opinião é o “gênero âncora”. Ainda nos termos do autor, “o trabalho com um gênero satélite, como a leitura de vídeos, pode se configurar como uma etapa prévia essencial para avançar na direção das atividades seguintes”. Tal leitura é proposta para contribuir com a ampliação do repertório de conhecimento dos alunos acerca do assunto focalizado, que será aproveitado durante a operacionalização da sequência de atividades pedagógicas.

12 Ainda nos termos de Kleiman (2006, p. 85-86), “ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita”.

visibilizado na sociedade, quanto legitima as vozes das pessoas que tiram o próprio sustento de um local insalubre.

Exemplo 12

Um grupo resolveu entrevistar um senhor que segundo o relato colhido, morava no lixão há mais de 10 anos. E as perguntas eram inevitáveis: – Como o senhor aguenta? O senhor não tem família? Como veio parar aqui? O senhor não tem medo? De onde tira seus alimentos? (Professora Francisca)

Considerando o trânsito dos alunos para espaços externos à escola, é possível observar a importância da produção do conhecimento a partir da sequência de atividades pedagógicas, valorizando não apenas o produto final, mas todo o processo. Ou seja, o percurso construído com os alunos é valorizado, estando esses atores constantemente ativos no desenvolvimento das atividades propostas.

No Exemplo 13, a professora ressalta o encaminhamento para reescrita dos artigos de opinião, o que é justificado pela necessidade de adequação do conteúdo e da forma linguística. O artigo de opinião fora compartilhado com outros alunos da escola, juntamente com as entrevistas, as fotografias, os vídeos e os relatos produzidos nas aulas de campo. A discussão coletiva pela própria turma do conteúdo produzido e o compartilhamento dos resultados com outros alunos da escola caracterizaram as últimas etapas da sequência de atividades realizada.

Exemplo 13

Vale aqui ressaltar que os artigos foram lidos e os alunos orientados a reescrevê-lo observando algumas incongruências na organização das ideias e da escrita. Mas nada que desabone todo o processo de ensino e aprendizagem. (Professora Francisca)

No relato do Exemplo 13, mesmo não estando claro para o leitor se as adequações encaminhadas foram motivadas conscientemente em função do gênero produzido, certamente, a situação interativa fora considerada, pois os alunos sabiam que os textos seriam compartilhados com alunos de outras turmas, os interlocutores imediatos escolhidos. Conforme destaca Marcuschi (2008) na citação reproduzida adiante, a produção textual escolar precisa estar a serviço da interação:

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um *outro* (*o auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos (MARCUSCHI, 2008, p. 78; itálico do original).

No Exemplo 14, reproduzimos um excerto em que a professora relata o trabalho com gêneros a partir de um projeto interdisciplinar de produção escrita de um jornal escolar. Essa atividade, de alguma forma, lembra a relatada nos exemplos reproduzidos previamente nesta seção.

Exemplo 14
Através do Jornal Escolar, os professores das diversas áreas de atuação pedagógica puderam interagir em prol do mesmo objetivo: levar a informação através do Jornal. Desse modo, nas aulas de língua portuguesa foram produzidos os textos, na Orientação de Estudos e Leitura (atividade do macrocampo "Acompanhamento Pedagógico" – Mais Educação) foram corrigidos, juntamente com os alunos, os textos produzidos e, na aula de informática foram digitados e formatados de acordo com os gêneros selecionados para compor as colunas do jornal. Depois de produzido, o jornal foi entregue para pais e comunidade local. (Professora Adriana)

Um dos assuntos tematizadas no projeto pedagógico foi *reciclagem de lixo*, envolvendo, inclusive, a visita dos alunos a uma cooperativa de reciclagem. Em resposta à demanda do jornal, diferentes gêneros foram trabalhados, a exemplo de entrevistas e notícias. A professora não exerceu exclusividade na interlocução dos textos, mas os pais e a comunidade do bairro tiveram acesso ao produto final do projeto. Em outro momento do relato focalizado no Exemplo 14, a professora destaca o distanciamento das práticas características da tradição escolar, proporcionado pelo projeto desenvolvido entre professoras de diferentes disciplinas (*Ao invés de se estudar características para aprender a escrever modelos de textos com situações fictícias, os alunos foram colocados frente a situações de interação social, tendo o texto escrito como mediador dessa interação*).

Os dois últimos trabalhos pedagógicos com gêneros aqui tematizados revelaram caminhos parecidos construídos por duas professoras para minimizar a escolarização da escrita, nas aulas de Língua Portuguesa. Conseguiram se distanciar do trabalho metalinguístico e estrutural com textos, além de criar situações interativas que demandaram práticas de leitura e de escrita a partir de contextos interlocutivos delineados para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos um recorte do trabalho investigativo em que se envolveram as professoras-pesquisadoras e o professor-formador, representantes das escolas de Educação Básica e da universidade, respectivamente. A estratégia pedagógica utilizada pelo professor-formador, na disciplina focalizada mais diretamente neste texto, foi caracterizada pelas professoras-pesquisadoras como produtiva por possibilitar uma participação mais ativa das próprias mestrandas na construção do conhecimento acerca do trabalho pedagógico com gêneros. Ao refletir pela escrita sobre as próprias práticas profissionais, a partir de teorias de referência, elas visibilizaram estratégias pedagógicas mais significativas para trabalhar com gêneros nas disciplinas escolares.

Assim como há situações pedagógicas em que os gêneros são utilizados como formas linguísticas desprovidas de funções sociais relevantes, identificamos, na análise dos dados, estratégias didáticas em que os alunos da Educação Básica foram deslocados para espaços extraescolares em função da participação em interações mais espontâneas mediadas por gêneros, a exemplo de projetos interdisciplinares com atividades na comunidade externa à instituição de ensino.

Ao compartilharmos esta pesquisa com os leitores, pretendemos mostrar que existem estratégias pedagógicas mais produtivas para o trabalho didático mediado por gêneros, quando comparadas às práticas da tradição da cultura escolar. Para tanto, não podemos esquecer que um importante objetivo das aulas de língua materna é desenvolver a competência interativa dos alunos, o que pode ser alcançado a partir de boas estratégias pedagógicas informadas por diferentes gêneros concebidos como mediadores das práticas sociais.

Finalmente, esperamos que as mudanças continuem ocorrendo nas práticas pedagógicas a fim de que professoras e alunos exerçam a função de sujeitos do processo de participação social e construção da criticidade. Para que os textos funcionem como gêneros da interação social, a comunidade escolar precisa superar diferentes barreiras (físicas, sociais, culturais), o que demanda um trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHINOV]. *Maxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino fundamental II – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- DORE, Rosemary; RIBEIRO, Simone. Cidadania política e voto do analfabeto no Brasil. *Políticas Públicas*. Campinas: Associação de Universidades Grupo Montevideo, v. 2, n.1, p. 84-99, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: Manoel L. G. Corrêa;

- Françoise Boch (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- _____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In: Angela B. Kleiman (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Angela Kleiman (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- _____; DOS SANTOS, Cosme B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: Adair V. Gonçalves; Wagner R. Silva; Marcos L. de S. Góis (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 183-204.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: UDUFU, 2006. 256 p.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. *Ciência & Educação*. Bauru: UNESP, 2015, v. 21, n. 3, p. 543-558.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 184-207.
- SILVA, Wagner R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, 2015, v. 15, n.4, p. 1023-1055.
- _____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: UCPel. v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012.
- _____. Algumas contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Recife: UFPE, v. 22, n. 2, p. 135-160, 2009a.
- _____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009b.

CAPÍTULO 4

FONTES DE SABERES NO TRABALHO COM GÊNEROS NA ESCOLA

Luiza Helena Oliveira da Silva
Wagner Rodrigues Silva
Raimunda Araújo da Silveira
Márcia Regina Silva Freitas
Jailton Alves Pereira
Benedito Salazar Sousa

*A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente
recorda, e como recorda para contá-la.*

Gabriel García Márquez

Neste capítulo, analisamos relatos de professoras em formação, matriculadas no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Câmpus Universitário de Araguaína¹. Na leitura dos relatos, consideramos alguns saberes em torno do trabalho pedagógico com os gêneros, construídos antes desse momento de formação².

Os relatos foram produzidos na disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais* e serviram de ponto de partida para as atividades decorrentes. Conforme explicitado no Capítulo 2 desta coletânea, os documentos investigados correspondem a relatos

1 Neste capítulo, utilizamos o substantivo *professora* no feminino, pois, assim como na referida turma do ProfLetras, composta apenas por dois homens diante de onze mulheres, as professoras são maioria nas escolas brasileiras de ensino básico. Com este posicionamento, evitamos a invisibilização de gênero das mulheres atuantes no magistério.

2 Neste capítulo, não fazemos distinção entre as abordagens textuais ou discursivas dos gêneros. Para maiores detalhes a respeito dessas abordagens, sugerimos a leitura de Rojo (2005) e do Capítulo 5 desta coletânea.

de situações de ensino envolvendo o trabalho pedagógico com gêneros no local de trabalho do professor da Educação Básica. Totalizam 13 relatos produzidos pelas 13 alunas da segunda turma do ProfLetras³.

A proposta da produção dos relatos apontava para alguns objetivos. Um primeiro seria o de levar as professoras a refletirem a respeito das práticas pedagógicas anteriores à nova etapa de formação; um segundo seria o de compreender os saberes que informam as práticas dessas docentes. Nesse sentido, a análise dos textos evidencia diferentes “fontes” de saberes docentes e é disso que trata mais especificamente o presente capítulo.

Na disciplina mencionada, o formador partiu do pressuposto de que a prática pedagógica relacionada aos gêneros seria “familiar” às professoras, o que se justificaria tanto pelas orientações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1999; 1998), quanto por orientações curriculares locais, a exemplo do Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Tocantins – RCTO (TOCANTINS, 2008), que inclui em todos os bimestres uma relação de gêneros que devem ser objeto de ensino dentre os “conteúdos mínimos” da disciplina de Língua Portuguesa. O RCTO define a centralidade dos gêneros na organização das práticas escolares relativas à língua materna: “em todos os níveis de ensino, os gêneros textuais serão a base de desenvolvimento das competências e habilidades” (TOCANTINS, 2008, p. 263). Se essa centralidade já estava prevista nos PCNLP, o que o RCTO traz de formulação mais decisiva para a prática docente é a explicitação de quais gêneros devem ser objeto de ensino e quando o serão, articulando-os aos demais conteúdos da língua materna organizados sequencialmente. Enquanto os PCNLP trazem formulações mais conceituais que visam à adoção de uma concepção de linguagem e ensino correspondente, o documento da rede pública estadual é mais discriminador e operacional, dedicando a maior parte das páginas do documento a matrizes para os conteúdos organizados

3 A situação pedagógica criada para a produção desses relatos foi descrita no Capítulo 2 desta coletânea.

nos sucessivos bimestres (SILVA; MELO, 2009). Uma primeira questão que emerge nesse sentido está justamente relacionada à quantidade de gêneros que devem ser objeto de trabalho na escola, com implicações para a realização de sequências de atividades didáticas que capacitassem o aluno tanto para a apreensão das especificidades do gênero, quanto para qualificá-lo para sua produção (SILVA, 2012).

Considerando a presença dos gêneros no currículo oficial, as professoras teriam então condições de responder à solicitação do formador, cabendo a elas explicitar as práticas que consideravam “relevantes” a partir de sua “própria apreciação crítica”, como expressa o comando da atividade no Capítulo 2 desta coletânea. Essa opção se daria pelo sucesso que atribuem ao trabalho desenvolvido ou mesmo pelo equívoco da atividade, como é o caso acentuado por uma das colaboradoras. Entre um *dever fazer* (advindo das orientações curriculares e demais instâncias escolares que regulam o que deve ser objeto de ensino) e um *saber fazer*, instauram-se obviamente lacunas e interseções. Interessa-nos aqui analisar diferentes instâncias formadoras que implicam na construção do *saber fazer* das docentes e que emergem dos relatos tomados como dados desta pesquisa.

Dos 13 relatos, 04 explicitam que as práticas relatadas remetem a projetos subsidiados pelas orientações do programa *Olimpíadas da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLP), 02 mencionam que reportam experiências advindas de formação continuada, 01 refere-se ao projeto da rede estadual denominado *Dia D da Leitura* e 01 reporta uma experiência relacionada com a inserção no *Programa Mais Educação*. São esses 08 relatos tomados como objeto de reflexão neste capítulo, pois nos permitiram esclarecer mais diretamente as questões que guiam nossa investigação:

- a) de onde emergem os saberes sobre o trabalho com os gêneros na escola?
- b) que práticas decorrem desses saberes?

c) que *papel actancial*⁴ assumem as professoras em relatos sobre suas práticas docentes?

d) que contribuições esses relatos trazem para uma reflexão sobre a formação inicial e continuada?

Este capítulo está organizado em três principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. Em *Reflexões preliminares sobre a escolarização dos gêneros*, problematizamos alguns dos desafios que implicam o trabalho com o gênero na escola. Em *Formação continuada*, apresentamos reflexões em torno da *semiótica didática* para pensar as relações entre diferentes *actantes* no ambiente escolar, analisando relatos sobre o trabalho com os gêneros. Finalmente, em *Outras fontes para o trabalho das professoras*, a análise centra-se nas experiências advindas do programa *OLP* e implicações para a prática pedagógica depreendidas dos relatos.

1. REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS GÊNEROS

Ao longo da vida, os seres humanos são expostos a uma infinidade de situações de interação. Diferentes contextos e ambientes em que estamos inseridos e envolvidos exigem de nós um comportamento específico e é por meio da linguagem, sobretudo a verbal, que ocorre a interação entre pessoas, segundo dinâmicas histórico-sociais complexas, conforme explicita Koch:

4 O termo *papel actancial* pertence à metalinguagem da semiótica discursiva que, em um de seus níveis de análise, considera as relações intersubjetivas e entre sujeitos e objetos (objetais). Pensando os relatos na perspectiva do nível narrativo, podemos identificar neles que o professor assume o papel ora de *destinador* (o que imprime uma direção, levando o aluno a fazer algo, como seria o de aprender algum conhecimento que o professor ensina), ora de *destinatário*, aquele que se assujeita a um dado destinador (que podem ser as diretrizes pedagógicas, a direção da escola, um projeto que advém de uma instância exterior à escola etc.). Há ainda os *adjuvantes*, aqueles que cooperam para o fazer do destinatário ou os *antissujeitos*, os que agem contra a orientação do destinador, como empecilho ao fazer pretendido. Acreditamos que essas relações ficarão mais claras adiante.

a. produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;

b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade teleológica que o falante, de conformidade com as condições de produção do discurso, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;

c. é uma atividade interacional, em que sujeitos sociais, como co-enunciadores que são, se representam e são representados e, durante a interação, procedem à construção de sentidos. (KOCH, 2003, p. 87)

Na perspectiva da língua como ação entre sujeitos historicamente constituídos, os gêneros são compreendidos como formas mais ou menos estáveis de interação e comunicação (BAKHTIN, 2000). Tendo em vista as necessidades dos falantes e as dinâmicas nas quais estes se inserem, os gêneros variam e se adaptam de maneira constante e infinita, como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Como os gêneros são dinâmicos e a estabilidade das formas enunciativas é relativa, o trabalho com o gênero na escola não pode moldar-se por uma abordagem estatizante, conforme acentua Silva, entendendo como escolarização uma prática acrílica e descontextualizada:

Como os gêneros se realizam na materialidade textual, resta à escola também priorizar o texto como unidade de análise linguística, explicitando o funcionamento de elementos léxico-gramaticais característicos de gêneros específicos e, até mesmo, as estruturas lexicais esquemáticas pelas quais são realizados os gêneros, considerando o dinamismo da

linguagem e evitando o engessamento de formas linguísticas, que pode resultar na expressiva escolarização das atividades de linguagem (SILVA, 2015, p. 1029).

A partir da leitura dos relatos, não resta dúvida de que as professoras aderem no plano teórico à perspectiva de que o ensino deve estar voltado para as práticas sociais e reais do uso da linguagem, inclusive fazendo uso de referências teóricas que corroboram nessa direção. Contudo, apesar dessa afinação discursiva, nem todas conseguem desenvolver eficazmente práticas de produção textual coerentes.

Como sinalizaremos mais adiante, parte das professoras adota seqüências didáticas sugeridas por guias ou concursos para desenvolver o trabalho mediado por gêneros, ou então atividades herdadas dos cursos de formação continuada dos quais participaram. Há, contudo, ainda aquelas que procuram inovar, buscando alternativas para o trabalho com gênero, numa tentativa de se distanciarem da tradição escolar. Ao menos em parte, as razões para explicar diferentes maneiras de se trabalhar com os gêneros podem estar nas origens dos saberes dos professores de Língua Portuguesa. Um aspecto a salientar nesse sentido é que apenas uma delas, conforme Exemplo 1, relata que estes saberes tiveram lugar ainda na formação inicial, durante a Licenciatura em Letras⁵:

Exemplo 1

O primeiro contato com a noção de gênero textual e sua relevância para o ensino de língua portuguesa, principalmente na função de inserir o aluno na sociedade através de práticas de leitura e produção dos mesmos, foi logo no primeiro semestre do curso de letras, através da disciplina produção de gêneros textuais I.

5 Todos os excertos dos relatos selecionados como dados desta pesquisa foram reproduzidos sem revisão da escrita, ou seja, foram reproduzidos literalmente conforme o original.

A ausência de uma discussão sistematizada sobre os gêneros textuais e sua escolarização na formação inicial, compreendidas da análise dos demais relatos, provoca-nos algumas reflexões. A que se sobressai como evidência é a possível omissão em cursos de licenciatura de uma disciplina específica destinada aos gêneros ou de sua não inclusão como item em uma das disciplinas no curso ou nos estágios supervisionados. Isso pode ser explicado para os docentes que se graduaram há mais tempo, quando as matrizes curriculares privilegiavam o estudo formal da língua, mas não explica os que se graduaram mais recentemente, a despeito de todas as orientações para a formação de docentes indicadas pelos documentos de referência para os cursos de Licenciatura em Letras⁶.

Os enunciados dos relatos convergem para a concepção bakhtiniana, como se pode ver no relato do Exemplo 2 nas referências ao *tema*, ao *modo* (estilo) *composicional* e à *função social*⁷.

Exemplo 2

acredito que o trabalho com gênero textual deva partir da leitura do mesmo [...] Acredito que o trabalho com gênero está ligado às práticas sociais da linguagem, e pressupõe que o aluno, quando estuda e se apropria de determinado gênero, não apenas aprende suas características quanto ao tema, ao modo composicional e ao uso da língua, mas também aprende e põe em prática sua função social [...] Fazemos a leitura oral, depois discutimos questões (orais e escritas) que envolvem o entendimento dos sentidos do texto, tentando levá-los a perceber que poema é um gênero que se constrói não apenas por meio de ideias e sentimentos, mas também por meio dos versos e seus recursos musicais, sonoridade e ritmo das palavras e de palavras com sentido figurado.

No Exemplo 2, identificamos a preocupação da professora em ultrapassar o nível da caracterização dos gêneros, que muitas

6 Uma leitura crítica de um currículo da Licenciatura em Letras pode ser encontrada em Silva e Pereira (2016).

7 A abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos é descrita mais detalhadamente no Capítulo 01 desta coletânea.

vezes parece guiar as práticas escolares (*não apenas aprende suas características...*). Como, porém, aborda as atividades relativas ao poema, vinculando o sentido dos textos a elementos específicos do plano da expressão verbal (*um gênero que se constrói não apenas por meio de ideias e sentimentos*). São consideradas no relato as abordagens formal, funcional e, até mesmo, a preocupação docente com a fruição da leitura literária.

O trabalho com os recursos linguísticos nesse caso (sonoridade, ritmo, sentido figurado) não sinaliza propriamente uma abordagem tradicional, como concluíram inicialmente os membros deste subgrupo⁸. Muito pelo contrário, oferece condições para que o aluno compreenda a especificidade do gênero em questão e atente para o modo como o plano da expressão se organiza frente ao plano do conteúdo na poesia. Tais saberes são necessários tanto para a compreensão no momento da leitura, observando as marcas linguísticas (e também relativa ao arranjo com outras linguagens nos textos pluricódigos), quanto para o momento da produção textual.

O problema se dá quando a professora reduz o trabalho com o texto literário às características formais para que, com fins avaliativos, os alunos sejam capazes tão somente de reconhecer ou identificar o gênero do texto. Conforme discussões do subgrupo diante dos relatos das colegas, isso pode ocorrer em função da própria Matriz de Referência da Prova Brasil que tem como um de seus objetivos testar o reconhecimento do gênero, não levando em conta as condições dos estudantes para produzi-lo.

Na Figura 1, reproduzimos uma das questões do modelo de prova disponibilizado pelo *site* do MEC, que confirma a perspectiva do subgrupo.

8 Como explicitado no Capítulo 2, após a produção dos relatos, as 13 professoras foram organizadas em 3 subgrupos, para análise dos textos em torno de suas experiências com os gêneros e literaturas de referência. A análise resultou na produção de um artigo correspondente. O artigo de um dos subgrupos serviu de ponto de partida para a elaboração deste capítulo.

<p style="text-align: center;">O menino que mentia</p> <p>Um pastor costuma levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.</p> <p>- Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas? Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.</p> <p>Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar, e ele çaçou de todos.</p> <p>Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.</p> <p>- Um lobo! Um lobo! Socorro!</p> <p>Os vizinhos ouviram, mas acharam que era çaçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.</p> <p><i>Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.</i></p> <p style="text-align: center;">BENNETT, William. O livro das virtudes para crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.</p>
<p>O texto tem a finalidade de</p> <p>(A) dar uma informação.</p> <p>(B) fazer uma propaganda.</p> <p>(C) registrar um acontecimento.</p> <p>(D) transmitir um ensinamento.</p>

Figura 1: Item do Modelo Teste Prova Brasil⁹

Para responder a essa e a várias outras questões da Prova Brasil, o aluno deverá saber reconhecer o objetivo previsto para o texto a partir de uma dada tipologia, sendo o texto pouco explorado quanto à pluralidade de sentidos, o que se evidencia pela necessidade da escolha de uma única opção como resposta correta

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 fev. 2016.

(apenas mais uma questão para o mesmo texto, a seguinte, sobre o fim de um dado rebanho a partir do que se depreende da oração “o pastor perdeu o rebanho”). Diante de um possível treinamento, o professor pode então empenhar-se apenas em levar o aluno a esse tipo de reconhecimento mais superficial, abrindo mão de práticas de produção de texto menos escolarizadas e mais significativas do ponto de vista de sua função social.

As avaliações externas a que são submetidos os alunos em todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior) servem aos propósitos de aclarar para a escola o que deve ser ou não objeto de ensino, legitimando certos saberes e competências e desprezando outros. Conforme Fontanille (1987, p. 5), discorrendo sobre o sistema educativo francês, funcionam sob a racionalidade de que “para mudar, deve-se começar pelo fim”. Atuam, portanto, como elementos de intervenção, a despeito da resistência que possam oferecer as professoras, como se dá na perpetuação do ensino gramatical tradicional, centrado na metalinguagem. No caso de uma proposta de ensino de gêneros, a ênfase no mero reconhecimento é, portanto, limitadora, sem contribuir efetivamente para a leitura ou a escrita. É então necessário que a professora vá além do que prevê a matriz, ainda que seus alunos não sejam avaliados por isso, o que nem sempre encontra lugar na escola quando se tem uma orientação de cunho mais pragmático, centrado em resultados imediatos.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, apresentamos subsídios teóricos que mobilizaremos na análise, oriundos da *semiótica didática*, pensando aqui as relações entre formadora e professora. Partimos da concepção de uma perspectiva hierárquica, segundo a qual, num dado contexto (o da formação), um sujeito no papel temático de formadora (não necessariamente uma pessoa em particular) atua como *destinador* doando um dado *saber* ou, mais precisamente, no caso da formação de professoras, um *saber fazer*, traduzido como um *saber ensinar*. Conforme discutido mais adiante, o pro-

cesso ensino-aprendizagem não se reduz a uma “transmissão” de saberes, mas é essa orientação que parece predominante nas práticas de formação continuada e será aqui enfocada de modo especial a partir das reflexões da semiótica em torno do regime de *manipulação*. Numa perspectiva ainda menos crítica e mais determinista, pode configurar-se também sob o regime de *programação*, que abordaremos imediatamente a seguir.

2.1. SOB O REGIME DA PROGRAMAÇÃO

Como teoria da significação, a semiótica discursiva tem seus primeiros trabalhos dedicados ao problema didático publicados em fins da década de 1970 e início da década de 1980 (século passado). Um dos textos fundadores se intitula *Pour une sémiotique didactique*, de Greimas (1979). Estariam aí delineados alguns dos princípios do que era (ou poderia ser) uma semiótica didática na perspectiva de seu teórico fundador. Assim, como ocorria com relação aos discursos políticos ou publicitários, a análise do discurso didático visaria “ao reconhecimento de formas que o organizam”, isto é, a ela caberia “deprender as propriedades formais a fim de constituir um inventário tão amplo quanto possível de suas formas e narrativas discursivas” (GREIMAS, 1979, p. 3). São essas formas narrativas e discursivas que são objeto de reflexão de autores como Hammad (1979), que analisa as relações de poder entre os sujeitos, traduzidas em diferentes papéis actanciais e que estabilizavam a localização dos sujeitos no espaço do seminário; Fabbri (1979), que discrimina “manobras didáticas” operadas pelo professor a fim de garantir a adesão do aluno; ou, mais recentemente, Landowski (2015), mobilizando o que ele define como *regimes de interação* para pensar múltiplas relações entre professores e alunos na sala de aula¹⁰.

Conforme orienta Greimas (1979), visando às formas, a semiótica didática deixaria de fora de seu campo tanto os conteúdos selecionados como objeto de ensino quanto suas implicações ideo-

10 Na UFT, os trabalhos do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins), artigos, teses e dissertações, convergem todos para a edificação de uma semiótica didática.

lógicas. Estes interessariam a uma semiótica mais geral, vinculada ao estudo das culturas e das ideologias. Apesar disso, o semioticista não deixa de fazer considerações acerca das questões relativas ao conteúdo e ao componente ideológico. No item dedicado à competência modal, o autor alerta:

o desenvolvimento de esportes na escola não é uma questão de horas semanais, mas um problema de “opção de sociedade”: os esportes cultivam tanto a sociedade “*fair play*” quanto a astúcia como meio para atingir seus fins, a combatividade e a resistência, quanto o individualismo elitista (GREIMAS, 1979, p. 5).

Igual preocupação se verifica na menção ao modo “camuflado e persuasivo” com que o discurso didático se transforma em discurso de persuasão, objetivando levar o aluno a não apenas adquirir conteúdos, mas a aderir a determinados sistemas de valores que a sociedade quer fazer perpetuar, valendo-se da escola para tal. A escola, na perspectiva de Greimas (1979), é então compreendida como uma instituição a serviço de uma dada ordem social – o que confirma o caráter de reprodução na perspectiva de Bourdieu (2005). Nessa direção, as reflexões que as eleições dos conteúdos suscitam ultrapassam os limites do mais propriamente didático, indo ao encontro dos problemas da cultura. Não há, assim, uma neutralidade do saber, mas uma implicação em função dos valores ideológicos socialmente prestigiados.

Na medida em que reconhece o funcionamento dos discursos, descrevendo-os e analisando-os, a pesquisa em torno do discurso didático serve aos interesses de sua eficácia, da otimização de seu funcionamento, do que decorre a possibilidade de apreensão de uma *gramática normativa*, isto é, um conjunto de normas que conduziriam ao sucesso da práxis educativa:

O sujeito da enunciação desse discurso se encontra na posição do sujeito modalizado segundo o /dever-fazer/ e

a semiótica didática, de analítica e descritiva, se transforma em uma *gramática normativa* regida pelo sistema modal de injunções (de interdições e de prescrições) onde as “expressões bem formadas” o serão segundo os critérios de uma deontica particular (GREIMAS, 1979, p. 3; ênfase do original).

O aspecto normativo, segundo o teórico, encontra como sujeitos a serem modalizados pela orientação em prol da eficácia tanto de alunos quanto de professoras, o que já inscreve a lógica do ensino na dimensão de uma hierarquia de sujeitos e fazeres, a que aludimos inicialmente. Alunos e professoras submetem-se, nesse sentido, a um dado *dever fazer*, pressupondo ambos como destinatários de um discurso didático devidamente reconhecido e instituído por instâncias superiores a ambos sujeitos.

Do ponto de vista da competência modal, a semiótica contribuiria para a composição de tipologias de sujeitos competentes a partir das quatro modalidades primitivas (*saber, poder, querer, dever*), suas combinações e sucessões. Mas, conforme esclarece Greimas (1979), a competência ideal não é definida pela semiótica, mas pela sociedade, que elege o que considera ideal, segundo os valores que edifica para si. Um caminho, portanto, que se abre à pesquisa seria a identificação das competências ideais definidas pelo discurso didático ao responder a diferentes sociedades ou a distintos momentos de uma mesma sociedade.

Em linhas gerais, Greimas (1979) define o ensino como uma “programação de performances”, sendo a professora o *programador*. O ensino é, então, “transmissão de um saber novo” para um sujeito de estado, competente para adquirir os objetos de saber mediante o cumprimento da *programação*:

O fato de considerar a competência como objeto de saber a transmitir e como objeto-valor a atribuir determina já, em grande medida, a forma geral do discurso didático que lhe será consagrada: a aquisição da competência (se ela não

é inata) não pode ser compreendida a não ser como uma sequência programada de *performances* organizadas pelo professor orientadas para o aluno que as terá que realizar. Nessa perspectiva um tanto simplista, o papel do professor reduz-se, excluindo outros fatores, ao de um programador, talvez preenchido, no extremo, por um autômato: é nesse sentido que se fala de “ensino programado” de línguas estrangeiras (GREIMAS, 1979, p. 4; ênfase do original).

Se considerarmos as distinções estabelecidas por Landowski (2014, 2015) para os regimes de sentido e de interação, podemos observar que Greimas (1979) pensa o discurso didático a partir de dois regimes de sentido distintos que se coordenam a partir de uma separação entre *competência* (que vincula a uma programação e ao fazer ser) e *performance* (que vincula à persuasão e, portanto, à manipulação, considerando a existência modal do sujeito, o ser do fazer).

No primeiro caso, a professora é instituída como *programador*, seguindo as orientações de sua adesão a um dado discurso didático. Isso pode ser compreendido se considerarmos que, tendo em vista o saber a ser adquirido pelo aluno, a docente, a doadora do saber, predefina programas, roteiros, atividades, dinâmicas, objetivos, cronogramas, enfim, tudo que se conhece do ponto de vista dos planejamentos de aula e planos de ensino a fim de que não haja senão o resultado predefinido e almejado: o aprendizado. Nesse sentido, convém ressaltar que o modo como explicita o que compreende aí como programação em muito se aproxima do que se definia naquele momento como ensino programado *stricto sensu*:

Quanto à programação, esta comporta suas próprias regras: a otimização do discurso não é somente sua transmissão no princípio hjelmsleviano de simplicidade, uma vez que obedece igualmente às exigências da memorização (repetição, tempo ideal de interação, etc.) que determinam, por um lado, a segmentação do discurso e sua distribuição no tempo (GREIMAS, 1979, p. 7).

Conforme Landowski (2014), a programação se estabelece mediante o princípio da extrema *regularidade*, que incide em maior previsibilidade, mas, por isso mesmo, no maior risco de esvaziamento dos sentidos para os sujeitos envolvidos na relação. O próprio Greimas (1979) adverte tratar-se de uma “redução” e que o papel da professora poderia, em última instância, ser ocupado por um “autômato”. Reduzida a professora à função de programador, também se acha reduzido o papel do aprendiz que, sob esse regime de sentido, se encontraria destituído da condição de sujeito, convertendo-se num quase objeto (*operador*), uma vez que não pode senão conformar-se ao que foi previamente instituído para si. Como argumenta Landowski (2014), na programação nem se pode falar em interação propriamente dita, mas em *coincidências*, o que num contexto de sala de aula poderia resultar em quase sujeitos postos em relação. Pode-se contar com o sucesso das performances (o fazer pretendido), mas sob o preço da perda do sentido.

Propomos aqui pensar que a relação entre formadora e professora muitas vezes pode se constituir sob o regime da programação. Nesse caso, a formadora (aquela que detém um dado saber que vai partilhar) pode, mediante um poder de coerção de natureza qualquer, fazer com que o outro faça o que prescreve ainda que esse outro (a professora) não compreenda as implicações da proposta ou não necessariamente queira aderir: a professora faz porque deve fazer, sem questionar (porque não sabe, porque não pode¹¹).

Vejamos o Exemplo 3, ilustrativo do fenômeno da programação aqui focalizado:

11 Há necessidade de pesquisas voltadas para as formas de coerção que agem sobre os docentes nas escolas tocantinenses, muitas vezes submetidos a intromissões políticas que definem, por exemplo, regras para contratação de professores em regime temporário, escolha de diretores e orientadores pedagógicos. A precarização dos contratos de trabalho possibilita diferentes formas de coerção e intimidação, que obscurecem a autonomia do professor.

Exemplo 3

A prática pedagógica surgiu a partir de uma tarde de formação continuada ocorrida com os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. O enfoque dado na formação foi o trabalho com os gêneros textuais.

Ao retornar para a sala de aula, inicialmente trabalhei com os alunos sobre o que eram os gêneros textuais. Precisamente umas turmas de 8º ano, 8º ano A, 8º ano B e 8º ano C. Solicitei aos alunos para que trouxessem para a sala de aula, livros e revistas para recorte. Após trabalharmos com listas de gêneros textuais, muitas listas de gêneros foram produzidas e coladas na parede da sala. Mostrei aos alunos que o número de gêneros textuais era muito grande e que não era possível estudar cada um deles.

Até então, o contato dos alunos com os gêneros textuais estava limitado à carta as narrativas, tudo de forma bastante superficial e sem se quer mencionar a palavra “gênero”. As abordagens dos gêneros crônicas, contos, fábulas, poesias, tiras, charges, história em quadrinho eram quase inexistente. Em acontecendo o manuseio de tais gêneros, não era dado o devido destaque a estrutura do gênero textual em si.

Outra informação que julgo pertinente informar é que após trabalhar superficialmente com os gêneros textuais, passei a usá-los como pretexto para elaboração de questões de gramática em provas: a partir de uma tira, ou tirinha, ou charge, ou crônica, ou conto, ou poema, ou letra de música, ou fábula. Assim, os gêneros serviam de base para retirar exemplos de gramática, apenas. [...]

Na época, não sabia que tal procedimento não teria tanto efeito no trabalho com os gêneros textuais. Ao final da aula, aquela pilha de pastas contendo os mais diversos tipos de gêneros textuais. Cada gênero trazia no rodapé as seguintes informações. O tipo de linguagem adotada (padrão ou popular) o tipo de texto (literal ou figurado) e em que suporte textual (veículo de comunicação), ele poderia ser encontrado. Este mesmo trabalho foi realizado por três anos seguidos.

O depoimento é bastante precioso para diferentes reflexões, mas vamos nos limitar aos aspectos que nos interessam mais de

perto à discussão ora encaminhada, enfatizando os segmentos grifados. Inicialmente, a professora explicita que sua prática de trabalho com os gêneros (a solicitação de que seus alunos elaborassem um grande portfólio com exemplos de gêneros diversos) nasce da participação em um momento de formação continuada, definido em termos de duração como *uma tarde*. Uma tarde que resultará na repetição de um modelo por preciosos *três anos seguidos*. Parece haver aí uma imediaticidade entre o momento do aprendizado (*tarde*) e sua aplicação (*ao retornar para a sala de aula*). A professora descreve as etapas de seu trabalho que inclui convencer os alunos da impossibilidade de estudar todos os gêneros por eles elencados (*não era possível estudar cada um deles*). A superficialidade da proposta vai ser percebida mais adiante, quando a professora reconhece que, naquele momento, *não sabia* das implicações da proposta. A professora não relata quando se deu esse novo saber, que a faz olhar com criticidade para a inoperância ou limitações da prática no passado, mas deixa entrever que um dos problemas estaria em não conferir *destaque para a estrutura do gênero textual em si*. Temos, então, indicações de que há uma nova orientação, mas que também pode se limitar a outra prática a ser revista: aquela que se prende ao ensino de aspectos formais do texto. Interessanos, contudo, observar que encontramos na prática da professora do Exemplo 3 a caracterização da *professora como operador*, aquela que obedece a uma espécie de programação (advinda da formadora), que parece ser tão mais bem sucedida, quanto mais explicita um modo de fazer, uma “fórmula” tantas vezes solicitadas pelos professores como tradução no âmbito da prática daquilo que pretensamente preveem as formulações teóricas. Não há lugar aqui para reflexão, nem negociação. Nem é necessário persuadir, no sentido de argumentação. A programação é a repetição, pelo outro, de um fazer que pode ser apenas acrítico. Na escola, esta pode se dar mesmo a despeito dos insucessos observados, quando

se naturalizam práticas tidas como inquestionáveis¹². Pode-se ainda considerar que não é essa a intenção primeira dos formadores, isto é, não pretendem que se repita um exemplo de atividade da formação. Nesse caso, é a professora que se colocaria no papel de produtor acrítico.

2.2. SOB O REGIME DA MANIPULAÇÃO

O segundo regime de sentido relacionado ao fazer didático é o da *manipulação*, regido não mais pela regularidade absoluta da programação, mas pela *intencionalidade* (LANDOWSKI, 2014). Para Landowski, a manipulação em termos de relações didáticas assenta-se “numa perspectiva ‘humanista’, como fundada sobre uma relação por natureza intersubjetiva de confiança e de persuasão, de avaliação e de troca” (2015, s/p), isto é, o outro sujeito da interação não é destituído de sua condição de sujeito, como na programação, pois só há persuasão na medida em que os valores e saberes desse segundo são levados em conta pelo primeiro (na metalinguagem semiótica, o que desempenha o papel actancial de destinador manipulador¹³).

Greimas (1979) não se refere ao professor como destinador, mas “programador de performances” que caberiam ser realizadas pelo aluno. Contudo, ao falar em *performance*, competência semântica, competência modal, existência modal e objeto valor, inscreve o discurso didático sob o viés da manipulação, cabendo

12 Embora tenhamos apresentado a programação sob um aspecto bastante desfavorável, ela pode ser compreendida sob outras dimensões. Para fins pragmáticos, por exemplo, é esse saber mais imediato, centrado na rotina e na repetição, que nos possibilita, sobretudo, a relação com os objetos do cotidiano. A interação sujeito-objeto, nesse caso, se centra na previsibilidade do funcionamento do segundo (LANDOWSKI, 2009). Também não se pode pensar numa aula sem que o professor predefina roteiros, sem que se valha de rotinas (fazer chamada, contar com o fato de que os alunos tenham levado o livro didático etc. etc.), obedecendo a programas mais ou menos flexíveis. É a lógica da programação que rege também os referenciais curriculares.

13 Lembramos que o termo manipulação, na semiótica, não adquire a conotação negativa conferida ao termo em seu uso comum. Manipular para essa teoria é mobilizar estratégias de adesão do outro, por diferentes procedimentos que incluem o querer e/ou dever. Essa adesão nunca é garantida de antemão e pode ser inclusive frustrada. Para que possa ser bem sucedida, é necessário, inclusive, que os sujeitos (destinador e destinatário) partilhem de um mesmo universo de valores, isto é, o ponto de partida é sempre uma perspectiva comum, sem a qual não há diálogo, nem convencimento, nem troca.

ao aluno o papel actancial de destinatário, tornado competente para a performance pretendida: saber fazer para poder entrar em conjunção com o objeto saber.

A perspectiva da manipulação é ainda reiterada por Greimas (1979), ao remeter à conversão do discurso didático em persuasão: “O discurso didático programado, uma vez estabelecido, deve então submeter-se a uma modalização que o transforma em discurso persuasivo” (GREIMAS, 1979, p. 7). Persuadir é levar outrem a aderir a um fazer, o que pressupõe negociações, estratégias, que põem sujeitos em relação: de um lado, há um destinador, que faz fazer; de outro, um destinatário, que deve ser levado pelo querer (ou pelo dever) a fazer. Se as posições actanciais são fixas, instituídas por uma gramática elementar, não estão predefinidos os resultados desse modo de ação intersubjetiva. Abre-se ao risco, à deriva, a intrincados aspectos relativos às dinâmicas da relação e da constituição dos sujeitos.

Convertido em persuasão, Greimas (1979) deixa antever que não se trata mais apenas de apreensão de conhecimentos, mas de adesão a um universo de valores e, assim, do ponto de vista da existência modal, do ser do fazer, o sujeito “é chamado a ser preenchido por sua inscrição na rede axiológica previamente determinada” (GREIMAS, 1979, p. 6). Essa rede axiológica, isto é, de valores, pode se apresentar de modo explícito como lembra o teórico em relação ao malfadado ensino de moral e cívica, ou de modo implícito e camuflado, como na literatura e na história. A questão, então, não é apenas adquirir conhecimentos X ou Y, mas aderir a um modelo de sociedade, para a qual X ou Y são necessários. Do que se depreende que ensinar é transmitir conhecimentos, mas também fazer ser o sujeito. Como síntese do que, até aqui, pretendemos esclarecer, apresentamos a Figura 2¹⁴.

14 Figura 2 não traz os regimes de sentido do *ajustamento* e do *assentimento*, que também interessam para pensar as relações de ensino e aprendizagem na escola (LANDOWSKI, 2015; SILVA, 2013), apenas concentrando-se nos regimes elencados por Greimas em seu texto fundador da semiótica didática e ainda porque são as relações que identificamos na análise dos relatos.



Fonte: autoria própria

Inicialmente, esclarecemos que denominamos o ator professora como professora¹ e professora² em função dos papéis que assume, ora ensinando (1), ora aprendendo (2). Desse modo, a professora¹ é aquela que tem o objetivo de ensinar na escola; o professora² remete a sua situação de também aprendiz, na formação continuada.

Partindo do pressuposto de que a relação entre formadora e professoras é também de natureza didática, a formadora desempenha ora o papel de programador (na programação), ora o de destinador (na manipulação), enquanto a professora² exerceria o papel de operador (na programação) ou de destinatário (na manipulação). Em síntese, um mesmo ator pode desempenhar diferentes papéis actanciais e temáticos em função da situação de interação e do regime que funda essa relação intersubjetiva. Se a lógica da relação é a da repetição de modelos, fórmulas, saberes assentados, a relação é de programação e o outro é reduzido ao

papel de operador, encontrando-se, portanto, na condição de não sujeito: não lhe cabe a reflexão, o questionamento, a decisão. Se há lugar para a persuasão, mobilizando diferentes estratégias de convencimento do outro, esse outro é considerado ainda sujeito, ainda que assujeitado por fatores diversos. Trata-se neste caso da manipulação.

Ao fazer corresponder práticas pedagógicas a regimes de interação, Landowski (2015) defende que o professor não é sempre um manipulador, ou apenas programador etc., mas estabelece diferentes regimes em função das situações, objetivos, demandas diversas. Centrado na *programação*, reduz o outro a mero repetidor; centrado na *manipulação*, há uma orientação de ordem mais pragmática.

Landowski (2015) estabelece ainda dois outros regimes, o do *assentimento*, quando os sujeitos em relação abrem-se ao inesperado da descoberta do saber e ao acaso; e o regime de *ajustamento*, quando predomina na interação com o outro uma dimensão mais sensível e estésica entre participantes colocados em situação de presença e em igualdade de poder, sem caracterizar as hierarquias anteriormente assinaladas nos dois primeiros regimes:

A relação educativa toma assim, sob o olhar de seus participantes, o caráter de um encontro, até físico, e de uma confrontação entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões do mundo e modos de vida distintos ou opostos. Compreende-se que nessas condições ela possa tanto fazer surgir incompatibilidades e gerar conflitos quanto favorecer, no caso de concordância, o ronronar de um sistema auto-reprodutor entre parceiros que se sustentam mutuamente. (LANDOWSKI, 2015, s/p.)

Para a programação, a professora¹ (ou a formadora) parte da noção de saberes já assentados e predefinidos, ambos cumprindo um programa, cooperando para a reprodução de um

sistema: orienta-se pela previsibilidade. Na outra extremidade, a que aponta para o imprevisível, há o assentimento, quando a professora¹ (ou a formadora) desenvolveria a “paixão de conhecer”, calcado na “exigência da verdade” (LANDOWSKI, 2015, s/p) e a cooperação não se assentaria na convergência, mas, muito possivelmente, na diferença, na recusa das obviedades e certezas.

Se considerarmos as reflexões de Fabbri (1979) sobre o discurso didático, teremos que a didatização do saber científico necessário ao processo educacional seria essencialmente limitadora, servindo prioritariamente aos princípios da programação e da manipulação em detrimento dos regimes do ajustamento e do assentimento. Assim, o que é “provável ou incerto” para o saber científico (vinculada a formulações ainda hipotéticas ou interpretações relativas, dependência da filiação a uma corrente teórica e não a outra etc.) pode ser traduzido como inquestionável, enquanto escolhas enunciativas produzem efeito de objetividade que encobrem o que seria da ordem da parcialidade. Há, enfim, como aponta o semioticista, uma série de transformações do discurso científico para o didático que contribuem para que este recupere em “certeza o que perde em pertinência” (FABBRI, 1979, p. 10).

Desse modo, assentando-se nas certezas e menos no questionamento, a formação continuada pode orientar-se apenas pela proposição da repetição de um modelo, sob a promessa do sucesso garantido ou de um insucesso omitido. É o que explica que, enquanto a professora do Exemplo 3 fala de sua experiência escolar no Maranhão, a professora do Exemplo 4 possa aludir a semelhantes encaminhamentos em escolas no Tocantins:

Exemplo 4

Sempre que inicio o ano letivo na primeira série do ensino médio gosto de perguntar aos alunos o que sabem sobre gênero textual, para incitá-los as mais diversas respostas que incluem a citação de nomes de alguns gêneros, continuo explicando que partiremos da perspectiva do gênero textual em nossas aulas de produção de texto (redação, como a maioria prefere nomear), mas o que é recorrente durante essa conversa é a informação de que eles já fizeram isso antes, sobre forma de portfólio, ou seja, fizeram uma coletânea de gêneros textuais apenas um trabalho ilustrativo com recortes diversos em revistas, livros e jornais. Sem um aprofundamento para conhecimento de cada gênero.

Como se pode constatar, é idêntica a descrição do Exemplo 4 em relação ao trabalho com os gêneros, identificado nos depoimentos de seus alunos. Houve, possivelmente, um momento em que essa deve ter sido a orientação comum às formações e que, infelizmente, persiste, na medida em que os alunos o atestam.

No Exemplo 5, encontramos uma professora que também atua como formadora, ocupando atualmente o cargo de Encarregada Pedagógica do Ensino Fundamental e explicita aí o que compreende ser seu papel frente às professoras na rede pública de ensino:

Exemplo 5

Dentre todas as funções que já exerci, a última tem sido das mais enriquecedoras para minha atuação como professora, pois, muitas das experiências que tenho visto nas escolas municipais têm me ajudado em meu trabalho com gêneros textuais. Além disso, tenho procurado auxiliar o trabalho das escolas, apresentando sugestões que, de fato, venham contribuir para o trabalho do professor.

No Exemplo 5, a professora declara assumir duas direções. Como formadora, apresenta *sugestões* aos professores (doação de

saber). Mas é essa sua função que lhe permite também aprender com as colegas, acompanhando as boas experiências (*têm me ajudado em meu trabalho*). A relação, portanto, não é mais apenas unidirecional, como na Figura 2, mas uma via de mão dupla, em que saberes são partilhados e podem ser construídos conjuntamente.

Podemos então pensar a formação a partir de novas perspectivas. Numa primeira, conforme salientamos acima, a professora pode ser reduzida – ou estar se reduzindo – ao papel de repetidor, destituído de sua condição de sujeito. Numa outra direção, a formação pode se constituir como momento de doação de saber (dar sugestões etc.), que podem ser de natureza pragmática (saber fazer), ou (e também) reflexiva (implicando saber analisar, refletir, por que se faz assim ou de outro modo, por que não fazer isso, mas aquilo etc.). Esta se dá por adesão, o que determina que deve haver persuasão, sedução, convencimento. Por fim, consideremos que pode centrar-se na lógica de um saber construído no diálogo, na relação, na partilha de muitos saberes e experiências, traduzindo o que preconiza o regime de *ajustamento* (LANDOWSKI, 2014; SILVA, 2013).

Ainda do ponto de vista da manipulação, consideremos que a formação continuada pode se dar pela doação de um saber mais pragmático (como indica o substantivo *sugestões*, no Exemplo 5), ou seja, um saber fazer, como pode ir além, envolvendo um saber de natureza reflexiva, analítica, que visa a fazer o outro compreender as implicações do que está sendo proposto.

No caso das *OLP*, assunto no qual nos deteremos na seção seguinte, os autores do material destinado às professoras anunciam que o que têm em mente é que os professores compreendam a rentabilidade da organização das atividades com gêneros a partir da elaboração de sequências didáticas (CLARA; ALTHENFELDER; ALMEIDA, 2010). Não se pretende, pois, “treinar” a professora para uma sequência específica de atividades didáticas (sugerida pelo material a título de exemplo), mas capacitá-la para elaboração de sequências que atendam aos interesses de suas aulas. Ocorre, contudo, que essa dimensão parece frustrada, conforme pretendemos salientar mais adiante.

3. OUTRAS FONTES PARA O TRABALHO DAS PROFESSORAS

Chama-nos imediatamente a atenção, frente aos dados desta pesquisa, a coincidência quanto à opção das professoras por narrar como mais expressivas as experiências com as *OLP* e, principalmente, por tratar do trabalho com um mesmo gênero, o das memórias literárias. De acordo com o que preveem as orientações para as *OLP*, há quatro categorias de gêneros, assim distribuídas: *poema* para os 5º e 6º anos; *memórias literárias* para os 7º e 8º anos; *crônica* para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio; *artigo de opinião* para os 2º e 3º anos do Ensino Médio. Como as professoras atuam no Ensino Fundamental, teriam à disposição outros dois gêneros a fim de orientarem a produção dos alunos para o concurso, mas a questão principal é que não relacionam o trabalho com outros gêneros seguindo os saberes advindos do vasto material que subsidia as práticas docentes nas *OLP*, isto é, não se encontra explicitamente nos relatos a influência dessa formação além da estrita observância a uma dada sequência didática previamente definida.

Segundo expressa o Caderno do Professor das *OLP* *Se bem me lembro...*¹⁵ (CLARA; ALTHENFELDER; ALMEIDA, 2010), “a sequência didática é a principal ferramenta” proposta pelo programa e toda a organização do material visa a evidenciar a eficácia da adoção de uma dada metodologia para o trabalho de leitura e, principalmente, de produção textual, conforme atesta Dolz (2010), em texto adaptado para esse material de apoio¹⁶:

Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras. Uma sequência didática é

15 Suporte pedagógico para o trabalho com o gênero memórias literárias elaborado pelas *OLP*.

16 A leitura não recebe a mesma atenção na elaboração da proposta didática apresentada pelo material das *OLP*. Os textos são lidos (sem maiores problematizações sobre o que é ler nessa abordagem) para subsidiar a prática de produção textual.

um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita. (DOLZ, 2010, p. 14)

Um dos resultados esperados seria o de levar o docente a compreender as implicações pedagógicas da proposta: toda a produção textual deveria estar vinculada a um gênero específico e as atividades estariam sempre organizadas em sequências didáticas que partem da leitura para a escrita e reescrita. O material, portanto, visava a possibilitar a “experimentação desse tipo de dispositivo”, o que lhe confere um caráter instrumental, ainda que amparado pela reflexão teórica mais evidente no texto introdutório de Dolz presente em cada um dos cadernos do programa. Uma vez atestada a eficácia do modelo (pela adoção das sugestões do material de subsídio pedagógico ou pela compreensão da proposta), o docente elaboraria as suas próprias sequências, em função dos gêneros que acolheria como objeto de ensino de escrita.

As evidências da reprodução quase fiel ao previsto pelas *OLP*, num de seus cadernos, trazem algumas perguntas que não são respondidas pelos relatos: as professoras só se valeram das sequências didáticas no momento das *OLP*? Elas compreendem que perspectiva de ensino de escrita está sendo posta em questão? A opção por privilegiar em seu relato a experiência com os alunos para o concurso é porque, a despeito dos resultados obtidos em outras sequências, essa foi a mais significativa? Não há como responder a todos esses questionamentos tendo como elementos apenas os relatos. Voltemos a eles para novas observações.

3.1. FIDELIDADE E SUBVERSÕES

O alcance da fidelidade ao previsto pelas orientações do material pode ser confirmado no depoimento reproduzido no Exemplo 6:

Exemplo 6

Pedi que cada aluno conversasse com os pais sobre o projeto, inclusive para avisar que nesse período dispensaríamos o livro didático, e que precisariam comprar um caderno de capa dura, o diário de oficinas das olimpíadas de língua portuguesa. Essa foi a primeira dificuldade, mesmo sabendo que a maioria das famílias receberem auxílio do governo e preferem, ou talvez por questões de prioridade, investir em outras coisas como alimentação e vestimentas.

Em seu relato, como se vê especialmente na parte sublinhada do Exemplo 6, o suporte indicado para os textos a serem produzidos pelos alunos é tomado como indispensável ao sucesso da atividade, o que leva a professora a questionar a resistência dos pais diante dos poucos subsídios do governo para apoio financeiro a estudantes de baixa renda. A “dificuldade” inicial, portanto, já vai indicando a necessidade de alterações, adaptações, inevitáveis no desenvolvimento de qualquer projeto, mas sentidas como preocupantes pela professora do Exemplo 6 porque poderiam implicar em afastar-se das promessas de sucesso advindas do material do formador (*OLP*). No Exemplo 7, no entanto, índices de autonomia da mesma professora se evidenciam pelas seleções (*seleccionamos*) e acréscimos (*acrescentamos*) que declara fazer à proposta inicial.

Exemplo 7

Na preparação das aulas, seleccionamos leituras de diversos textos indicados pelo caderno de memórias literárias e acrescentamos um documentário (com vídeo e fotos) que narra toda a história da construção da cidade de Araguaína.

Assim, conquanto siga as indicações do material de apoio, a professora acrescenta um documentário que trata mais especificamente do contexto da cidade, mas será justamente a transmissão desse vídeo que a levará mais adiante a elencar novos problemas, de ordem técnica: a ausência de um local adequado para os alunos assistirem ao vídeo (espaço insuficiente para abrigar toda a turma,

ventilação inadequada, ruídos dos ventiladores) provocaria grande dispersão. Ressalta-se a partir desse relato que uma dada proposta pode ser frustrada pelas dinâmicas contextuais, imprevistas na linearidade das sequências didáticas e quase sempre obscurecidas pelos relatos de sucesso das práticas pedagógicas.

A ausência de total autonomia frente a uma atividade orientada pelas *OLP* surge, porém, num outro depoimento, quando o reiterado emprego de verbos na voz passiva, conforme sublinhado no Exemplo 8, denota um alheamento em relação à adesão ao trabalho:

Exemplo 8

Relato a aqui minha experiência profissional com o gênero textual memória foi desenvolvido atendendo a proposta da 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, iniciativa do Ministério da Educação como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer a educação pública no país.

A experiência se deu a partir desta proposta e foi desenvolvida com base no material de apoio para o planejamento e realização das aulas que foi recebido na Escola Municipal Agostinho Neves em Balsas Maranhão [...]

Apesar de principiar seu relato com a projeção de 1ª pessoa (relato), a continuidade do texto vai apontando para a objetividade e o distanciamento, sem que esse sujeito *eu*, o que assume a posição de enunciador, se coloque como agente no processo. A escolha pela 3ª pessoa nas frases seguintes e a opção pelos verbos na voz passiva podem remeter ao desejo de atingir a objetividade no relato, se considerada a instância em que foi produzido (atividade para uma disciplina no Mestrado Profissional) e os saberes sobre os gêneros acadêmicos que traz em seu repertório. Mas as informações que fornece confirmam a perspectiva da submissão: há um material que orienta o fazer, sem que a professora do Exemplo 8 se posicione mais criticamente a respeito.

A noção de reprodução pode ser ainda observada nos relatos que falam do material de apoio para as sequências didáticas. Os textos selecionados para as aulas dos que se reportam à experiência com o gênero memórias literárias são os mesmos trazidos pelo material de apoio das *OLP*, conforme já anunciado no Exemplo 8 e nos relatos das professoras dos Exemplos 9, 10 e 11.

Exemplo 9
Num segundo momento uma leitura e apresentação de gravações de algumas memórias, de dois trechos de livros: “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky, e “Parecidas, mas diferentes” de Zélia Gattai <u>retiradas do material de apoio da II Olimpíada de Língua Portuguesa – Memórias Literárias.</u>
Exemplo 10
Na aula seguinte, comecei o trabalho com levantamento de conhecimentos prévios do texto <i>Transplante de menina</i> da Tatiana Belinky – <u>da coletânea do material das Olimpíadas/ Se bem me lembro...</u>
Exemplo 11
A sequência didática efetivada através das oficinas, sem dúvida, foi o fator que contribuiu para o sucesso deste trabalho, bem como o empenho das turmas que se desdobraram para acompanhar toda essa trajetória, mediada pelo professor <u>conforme a metodologia prevista no guia de orientação</u> que constou de leituras, análises textuais e atividades que implicassem no desenvolvimento eficaz para a elaboração do produto final – a produção textual.

O relato da professora do Exemplo 11 é o mais vago dos 13 documentos investigados. A professora atua como formadora pedagógica e fala de modo superficial sobre o trabalho com as produções para as *OLP*, abrindo a possibilidade de que compreendamos que aquilo que nomeia como “*metodologia*” pode tratar-se da observância restrita à mesma sequência didática já tematiza-

da pelas demais professoras nos exemplos aqui reproduzidos. O que seria, portanto, uma orientação metodológica que possa constituir-se como um roteiro previamente fixado, uma fórmula que se repete com o devido distanciamento, como depreendido do relato do Exemplo 9.

3.2. A TRADIÇÃO ESCOLAR

Dedicamo-nos agora a uma breve consideração relativa a uma exceção dentre os 13 relatos analisados. Trata-se do relato da professora do Exemplo 12. A professora discorre sobre seus dissabores depois de repetir a velha fórmula que consiste em solicitar no início do ano letivo que seus alunos escrevam sobre o tema *Minhas Férias*. O maior questionamento aqui não se dá com relação aos gêneros, mas com o inesperado advindo da produção de um dos alunos, que relatara problemas familiares envolvendo a criminalidade. Mesmo ao final do relato, quando declara uma mudança de perspectiva, não é o equívoco da proposta de redação, nem é o gênero que é posto em questão, mas a temática que passará a evitar a fim de não enfrentar o constrangimento de deparar-se com uma realidade que não quer ver.

Exemplo 12
De volta à realidade, deixei de me sentir em uma cena de filme de ação policial e passei a me sentir em uma cena de filme de terror, ficava imaginando os pais/responsáveis perguntando o que ele tinha feito na aula e ele respondendo que tinha narrado todo o acontecido em uma atividade escrita. Não sabia o que fazer, temia, pois não sabia se era verdade ou o que seriam capazes de fazer se soubessem que mais alguém estava sabendo de seus feitos.

A velha proposta de “redação” se centra numa perspectiva ideal para professoras que não estão dispostas ou, talvez, não possam ler o que os alunos efetivamente vivenciam e pensam. No relato do Exemplo 12, vemos que, apesar de todas as orientações

curriculares, das avaliações externas, das formações inicial e continuada, as práticas tradicionais e anteriores às produções teóricas sobre os gêneros persistem, conforme as situações investigadas por Silva (2012).

Nesse sentido, uma última questão que levantamos é: a nova formação, agora no ProfLetras, com uma disciplina específica destinada aos gêneros textuais/discursivos, conseguirá estremecer o edifício das práticas tradicionais relativas ao trabalho escolar de produção textual?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste capítulo deram grande ênfase à formação continuada, porque a ela se reportaram as professoras em seus relatos sobre as “origens” dos saberes sobre os gêneros. Nesse sentido, é importante observar que as relações ora estabelecidas, principalmente as vinculadas aos regimes de interação pensados no âmbito da prática didática, também cabem para pensar a formação inicial. Como parece ser falha a formação inicial no tocante a uma reflexão sobre os gêneros nas licenciaturas, recai sobre as formadoras da escola a urgência da qualificação das professoras para um trabalho mais produtivo em relação à leitura e à produção textual.

Tanto uma quanto outra tem o desafio de instrumentalizar a professora para o ensino, possivelmente a formação continuada sendo mais pragmática até mesmo pelo tempo destinado às oficinas e encontros pedagógicos e urgência da instrumentalização da professora. Por isso mesmo, o embasamento teórico mais consistente precisa encontrar lugar nas Licenciaturas em Letras, que necessitam ainda dialogar mais de perto com as demandas do *como ensinar*.

Quando observamos as reproduções orientadas pelo material das *OLP*, não podemos deixar de pensar nas condições de trabalho da professora de língua materna. O material desse programa é bastante farto com um site, vídeos, cadernos, revistas, há oficinas

diversas, um calendário de atividades organizadas para cada biênio, mas o que pode impedir que se realize um trabalho mais consistente com os gêneros fora do momento do concurso das *OLP* seriam as condições mais concretas colocadas para a professora. Como reiteramos, o RCTO, por exemplo, prevê um número excessivo de gêneros para um mesmo bimestre, além de uma relação expressiva de conteúdos gramaticais, todos considerados como “conteúdos mínimos”. Assim, as atividades de leitura e produção nem sempre conseguem encontrar condições favoráveis para práticas mais significativas. O concurso das *OLP* funcionaria como um “acidente” que quebra a rotina da escola, favorecendo outra organização da disciplina nas sequências didáticas, que não encontram continuidade nos dias comuns, os da rotina e do excesso. O mesmo se dá com o *Dia D da Leitura* (SILVA, 2007), com seu caráter acidental e extraordinário, mas a possibilitar um fazer diferenciado, como vemos num último exemplo:

Exemplo 13

Aproveitando o Dia D da Leitura, que demandava um período maior de carga horária, foram apresentados à turma revistas, jornais e folders que continham sinopse de filmes. A intenção era levar textos diversificados, deixar que ficassem à vontade e diagnosticar qual texto chamaria mais a atenção do aluno.

Por fim, ressaltamos que pensamos que a escrita (priorizada sobre a leitura nas propostas de orientações teórico-metodológicas como as que fundamentam as *OLP*), na escola, não pode fugir à escolarização, uma vez que não se encontra nesse espaço e nas suas dinâmicas peculiares a mesma realidade do mundo que lhe é exterior. Escreve-se na escola com propósitos distintos daqueles que levam os sujeitos em sociedade a escrever. Em que situação real, senão na escola, teríamos dezenas de pessoas escrevendo simultaneamente memórias literárias que, ao final, serão avaliadas para efeito de nota? A escrita na escola responde, pois, a um simulacro, a uma situação fictícia dentro do contexto institucional

particularizado. Contudo, a despeito da inevitável escolarização, que esta possa se dar em bases mais críticas e coerentes, para a qualificação de sujeitos que precisam atender às demandas sociais da linguagem e da interação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa: ensino fundamental II*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEE/F) MEC, 1998.
- CLARA, R. A.; ALTHENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...: caderno do professor*. São Paulo: CENPEC, 2010.
- DOLZ, J. A Olimpíada da língua portuguesa escrevendo o futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Trad. Adap. Anna Rachel Machado. In: CLARA, R. A.; ALTHENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...: caderno do professor*. São Paulo: CENPEC, 2010.
- FABBRI, P. Champs de manoeuvres didactiques. *Le bulletin du groupe de recherches sémio-linguistiques (EHESS)*. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, p. 9 – 14, 1979.
- FONTANILLE, J. Pour changer, commencer par le fin: digression sur la rationalité didactique. *Le bulletin du groupe de recherches sémio-linguistiques (EHESS)*. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), p. 5-8, 1987.
- GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *Le bulletin du groupe de recherches sémio-linguistiques (EHESS)*. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, p. 3 – 8, 1979.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, Jacques. *Entretien. Langue française: sémiotique et enseignement du français*. Paris: Larousse, nº 61, p. 121-128, 1984.
- HAMMAD, M. Espaces didactiques: analyse et conception. *Le bulletin du groupe de recherches sémio-linguistiques (EHESS)*, v. 7. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), janvier 1979. p. 30 – 32.
- KOCH, I. G. V. A Possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. *Veredas*. Juiz de Fora: UFJF, v. 5, n. 2, p. 85-94, 2003.

- LANDOWSKI, E. *Interações arriscadas*. Trad. Luiza Silva. São Paulo: Companhia das Letras e Cores, 2014.
- _____. Régimes de sens et formes d'éducation. *Anais do Colóquio Sémiotique et sciences humaines et sociales: la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle*. Limoges, 2015.
- _____. Avoir prise, donner prise. *Nouveaux Actes Sémiotiques [online]*. NAS, 2009, n.º 112.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.
- SILVA, L. H. O. Diálogos acadêmicos, interações digitais. *CASA: Cadernos de semiótica aplicada*. Araraquara: Unesp, v. 11, p. 3-14, 2013.
- _____. Gêneros textuais na escola: entre teorizações e práticas na formação do professor. In: Wagner Rodrigues Silva. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. 1.ed.Campinas: Pontes, 2012, p. 83-108.
- _____. Silenciamento dos sentidos: relatos de observação de aulas de leitura. *Revista Querubim*, v. 01, p. 01-17, 2007.
- SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 1023-1055, 2015.
- _____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas: UCPel. v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012.
- SILVA, W. R.; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: Wagner Rodrigues Silva; Lívia Chaves de Melo (Org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 37-62.
- SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. *Domínios de Lingu@Gem*. Uberlândia: UFU, nº4, 2016.
- TOCANTINS. *Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: ensino fundamental do 1º ao 9º ano*. 2. ed. Palmas: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2008, 281 p.

CAPÍTULO 05

DIMENSÕES DO GÊNERO MOBILIZADAS EM RELATOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Clara Dornelles
Gisele Lángaro Soares
Vanessa de Almeida Marques

Neste capítulo, analisamos relatos de experiência produzidos por treze professoras e um professor¹ cursistas do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Os relatos foram escritos como trabalho final do componente curricular “Teoria e Prática no Ensino de Línguas” e resultaram de experimentação pedagógica planejada no referido componente e desenvolvida em aulas de português como língua materna (LP), literatura e inglês como língua adicional (LI), no ano de 2015, em escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e Pós-médio.

Embora a orientação para a experimentação pedagógica não tenha indicado o gênero como objeto de ensino, esse foi o encaminhamento didático da maioria dos mestrandas/os, revelado em projetos de pesquisa-ação que se desenvolveram em torno de práticas de leitura, escrita e oralidade. Nosso objetivo, neste texto, é analisar que dimensões do gênero (textuais e/ou discursivas) são mobilizadas em relatos que, explícita ou implicitamente, tratam o gênero como objeto de ensino.

1 Em função de a grande maioria ser mulher, vamos usar o feminino para referência às autoras e autores dos relatos de experiência analisados neste capítulo, a quem agradecemos pela gentil cedência do material para compor nossos dados.

Para alcançarmos este propósito, assumimos o ponto de vista da Linguística Aplicada (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1999) e geramos dados a partir dos relatos de experiência produzidos pelas professoras mestrandas. Cabe destacar que os relatos resultam de uma pesquisa piloto (BORTONI-RICARDO, 2008) que fez parte de um processo de formação profissional e, portanto, não necessariamente refletem a visão atual de suas autoras. A Linguística Aplicada nos auxilia nesse propósito, por possibilitar a construção de um objeto de pesquisa situado, “o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1999, p. 91). Compreendemos também que nenhuma problematização conceitual é estática ou restrita a uma definição, e que a mobilização de diferentes dimensões do gênero, foco do presente estudo, é parte constitutiva do processo de apropriação teórica.

Organizamos este capítulo em três partes principais. A primeira, logo após a introdução, *Gênero e ensino de línguas*, apresenta o conceito de gênero a partir da obra bakhtiniana e de releituras feitas por pesquisadores interessados no ensino de LP e LI. Essa parte também articula postulados dos PCN de LP² (BRASIL, 1998) que recontextualizam a teoria dos gêneros para fins de orientação teórico-metodológica para o ensino de línguas. A segunda parte, *Aliando formação docente e ensino*, descreve o contexto de produção dos relatos de experiência que constituem a fonte central de dados de nossa pesquisa. Há também elaboração sobre os procedimentos metodológicos que nortearam a geração e análise de dados. A terceira parte, *Entre dimensões textuais e discursivas*, apresenta a análise dos dados e problematização dos resultados. O capítulo se encerra considerando nossos objetivos, resultados e suas implicações para a formação e o ensino de línguas.

1. GÊNERO E ENSINO DE LÍNGUAS

Quando a temática é gênero e ensino de línguas, torna-se necessário mencionar Mikhail Bakhtin (1895-1975). O conceito

2 Optamos por considerar este documento por seu caráter de referência seminal para a divulgação e popularização do conceito de gênero no ensino de línguas.

difundido por este autor parte de estudos feitos no campo literário. Para Brait (2000), essa escolha é natural, pois a literatura “é uma forma privilegiada de linguagem e, por isso, recorremos a ela sempre que necessário, com a clareza de que também é necessário, em situação de ensino, olhar as demais formas assumidas pela linguagem em um dado momento, em uma dada comunidade” (BRAIT, 2000, p. 19)³.

O conceito de gênero tem estado presente nas discussões sobre ensino de línguas no Brasil, sobretudo, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa. Nesse documento, há orientação para que, nas aulas de Português, o gênero seja materializado e se torne objeto de ensino, o que, conforme Beth Marcuschi (2010, p. 79),

requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

No caso do ensino de Língua Portuguesa, a tradição escolar consagrou por muitas décadas, e em alguns lugares ainda consagra, o ensino de tipologias textuais, principalmente, narração, descrição e dissertação. Logo após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), Brait (2000) destaca que há uma confusão de conceitos no documento oficial: há uma mescla entre os conceitos de *gênero discursivo* e *tipologia textual*⁴. Para a autora, não haveria muito problema se não fosse uma série de sugestões contidas no documento que não estariam em consonância com os estudos de Bakhtin.

3 A abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso e alguns dos seus desdobramentos teóricos e metodológicos para o ensino de língua no contexto escolar brasileiro também são focalizados no Capítulo 1 desta coletânea.

4 Para esclarecer, utilizamos a definição de Marcuschi (2002, p. 22): “Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.” [grifos originais]

Nesse sentido, Faraco (2009, p. 122) critica a “cristalização do conceito [de gênero] em sua transposição pedagógica”. Para ele, o perigo desse “movimento” está em focar os estudos apenas pelo mote “estático do produto”, ou seja, as formas. Deixando de lado a dinamicidade da produção, as situações escolares de ensino de língua muitas vezes tendem à *gramaticalização do gênero*, no sentido de uma “prática descritivista ou prescritivista” em que o trabalho pedagógico se dá “com o texto como um fim em si mesmo” (BALTAR *et al*, 2005, p. 170-1).

Essas discussões todas advêm da preocupação em destacar que o *enunciado* é o objeto de análise que merece destaque no trabalho com gêneros. Bakhtin (2003 [1979]) o define como um produto de interação social, isto é, uma materialização da linguagem que emerge da relação entre contextos de produção, circulação e recepção. Para o autor, essa tríade é muito mais significativa para o conceito de gênero discursivo do que as sequências (tipológicas) de um texto. Isso porque, para Bakhtin (2003 [1979]), gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados em uma determinada esfera social e que se caracterizam por tema, estilo e pela construção formal que os constitui, bem como pela valorização que os orienta. A relação valorativa é o que determina a qualidade ou o valor de algo e que é expresso através da crítica feita por alguém sobre algo. No caso do discurso, é a relação do falante com o conteúdo e com o sentido do seu enunciado. Não há enunciado totalmente neutro, essa relação do falante com o objeto do seu discurso igualmente decide a escolha dos recursos de estilo (lexicais e gramaticais) e composicionais do enunciado.

Ainda, para Bakhtin (2003 [1979]), os enunciados se organizam dentro de cada esfera da atividade humana⁵. Para ele, por mais distintas que sejam estas esferas, os gêneros sempre serão mobilizados quando houver uso da língua para comunicação. Em cada esfera de atividade, haverá um repertório dos gêneros mais usuais e o modo como os gêneros se materializarão nos textos resultará de relações típicas, historicamente constituídas. Na

5 Podemos citar como exemplos de esferas a doméstica, escolar, íntima, de entretenimento, jornalística (cf. ROJO, 2009).

esfera pessoal, por exemplo, quando queremos nos comunicar com um familiar que está distante, fazemos uso de uma conversa telefônica, e-mail, SMS ou mesmo de uma carta, mas jamais de um ofício, gênero que faz parte de esferas institucionais, tais como universidade e escola.

Em relação ao aspecto histórico, é importante também lembrar que os gêneros não são formas fixas de comunicação e mudam com o tempo, assim como mudam as relações sociais e as tecnologias. Em problematização a esse respeito, Faraco (2009) faz uma análise do “relativamente estáveis” presente no conceito bakhtiniano de gêneros do discurso:

ao dizer que os tipos são **relativamente estáveis**, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras. Dar relevo à historicidade significa chamar a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre (FARACO, 2009, p. 127, grifo original).

O autor destaca, ainda, que os gêneros estão em contínuas mutações, são flexíveis e elásticos, justamente porque as atividades humanas não são estáticas e estão sempre se transformando. Embora esta questão da não rigidez do gênero esteja presente no próprio conceito de gênero do discurso de Bakhtin, essa noção de variabilidade nas dimensões textuais e discursivas do gênero costuma ser marginal em contextos de ensino de línguas. Apesar de os PCN (BRASIL, 1998, p. 21) afirmarem que “[a] produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos”, a relação entre enunciados é apagada, porque em geral se apagam também os processos históricos e intersubjetivos subjacentes à materialidade textual, ou mesmo a preocupação com o suporte/local de publicação e circulação.

Para entender todas essas questões, fazemos atualização de um exemplo presente no texto *PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces*

discursivas da textualidade, de Brait (2000). No referido exemplo, a autora utiliza a foto de uma placa de trânsito com as palavras “Liberdade Interditada” e “Paraíso / V. Mariana”, tirada pelo poeta José Paulo Paes e inserida na sua obra *Um por todos (poesia reunida)*. Brait usa a placa para explicar que, analisada somente por sua forma e conteúdo lexical no livro de poemas, descolada do seu contexto original, a placa se configura como um exemplo de tipologia textual. No entanto, quando analisada a partir de seu contexto de produção original, torna-se um exemplo de gênero discursivo. Nosso enfoque, com essa situação, é problematizar a elasticidade do gênero tratada por Bakhtin, e que pode também ser observada no seguinte texto: a fotografia de uma placa de trânsito inserida em um blog⁶, acessada através do Dicionário de imagens poéticas elaborado por uma estudante de arquitetura:



Figura 1: Foto de placa localizada no cruzamento das ruas Conde de São Joaquim e Condessa de São Joaquim, em São Paulo.

Fonte: Dicionário de imagens poéticas

Na Figura 1, vemos a foto de uma placa que faz parte do gênero “código de trânsito”, que está associado a uma prática especificamente humana: a de normatizar a utilização de espaços urbanos utilizados por pedestres e motoristas. Por este aspecto, o texto é considerado objetivo e sem possibilidade de interpretações dúbias. No entanto, a mesma placa presente em um *blog* de poesias,

6 Disponível em: <<http://docevertigem.blogspot.com.br/>> Acesso em: 23 mar. 2016.

altera-se instantaneamente, porque os contextos de produção, circulação e recepção já não são mais os mesmos. Inserida no *blog* de poesia, a placa faz parte de outro contexto de produção, o poético, que exige outro tipo de leitura, com novos significados e valorações.

No contexto original para qual esta placa foi produzida, entende-se que se trata de dois bairros da cidade de São Paulo. No *blog*, ela aparece como aporte para um poema intitulado *Partida*. O eu lírico do poema autoriza a partida de alguém, sugerindo que isso se refira à liberdade, no entanto, sugere, também, que ao voltar notará que o paraíso é ao seu lado.

Os PCN de LP encaminhavam já para essa leitura do gênero como prática social dependente do suporte, como pode ser percebido na citação abaixo:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Ao analisar os PCN (BRASIL, 1998), Rojo (2005) ressalta que o documento se pauta na visão de um leitor/produtor de textos como um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, mergulhado em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, ao utilizar-se dos gêneros do discurso, o faz para construir e reconstruir os sentidos dos textos que lê ou produz. Esse perfil de leitor/escrevente difere daquele que domina o código escrito simplesmente para decifrar palavras, frases e textos ou que guarda na memória apenas as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais e esquemáticas necessárias para a compreensão e produção de textos. Segundo a autora, os professores de línguas ainda são bastante atraídos pela parte descritiva da língua e pelo ensino da

gramática. Rojo (2005) afirma, inclusive, que no Brasil, com seus marcantes (e ainda vigentes) problemas de iletrismo, os alunos precisam ter acesso letrado a textos diversos e serem capazes de fazer uma leitura crítica e cidadã destes textos.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o ensino dos gêneros amplia a competência linguística e discursiva⁷ do aluno mostrando-lhe diferentes formas de práticas sociais e de exercício da cidadania pelo uso da linguagem. Os autores defendem que a aprendizagem não se dá “naturalmente” ao expor os alunos a diferentes contextos de interação. É necessário que o professor intervenha no trabalho de aprendizagem dos gêneros, pois estas intervenções têm um papel central para a transformação das interações entre o educando e o texto. Os autores afirmam que é essencial colocar os educandos em situações de comunicação o mais próximas possível da realidade e que, conseqüentemente, essas situações tenham sentido para eles.

Marcuschi (2008) assume que a língua, pela visão dos gêneros textuais, é tomada como um conjunto de práticas enunciativas e não como uma forma descarnada. Corrêa e Silva (2013) reafirmam que, desta forma, a linguagem é vista de modo contextualizado e em funcionamento. Ainda segundo as autoras supracitadas, as teorias de gêneros, apesar de serem complexas e assumirem diferentes perspectivas e terminologias, conseguem dialogar no que tange ao fato de que todas consideram, de alguma forma, o caráter social da linguagem.

Ao analisar documentos oficiais como os PCN (1998) e o PNL D (2011) no que se refere aos gêneros, Corrêa e Silva (2013) observam que há uma unidade teórica entre eles ao partilharem uma visão sociointeracional da linguagem e de ensino contextualizado. O gênero é, dessa forma, tido como medidor das práticas sociais. Muitas vezes, o gênero é tomado apenas como “pretexto” para que se ensine gramática, vocabulário ou uma determinada

7 Travaglia (2011) define *competência linguística* como a capacidade de usar a língua para produzir e entender inúmeras seqüências linguísticas significativas que podem ser chamadas de sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas que as tornam compreensíveis. A *competência discursiva* é o uso combinado das formas gramaticais com o conhecimento de diferentes gêneros de modo significativo.

temática. Não se leva em conta, nesse caso, os contextos de produção e recepção, ou seja: quem escreve, para quem, para quê e como, compreendendo que os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos presentes na materialidade textual estão diretamente integrados aos elementos discursivos.

No tocante ao ensino de línguas adicionais, Schlatter e Garcez (2012) sugerem organizar um trabalho ancorado na concepção de gêneros do discurso, decidindo previamente quais gêneros serão o foco de cada ano, levando em conta os projetos pretendidos, ou seja, as temáticas e campos de atuação selecionados pela comunidade escolar. A partir da identificação das práticas sociais consideradas relevantes, são definidos os gêneros do discurso estruturantes e de apoio. Os primeiros são aqueles que são o foco das tarefas em sala de aula e que serão, portanto, objeto de ensino e avaliação. Os segundos, aqueles que servirão para ampliar ou aprofundar o estudo das temáticas ou a própria concretização das tarefas principais. Sendo assim, o percurso é da escolha por engajamento em práticas sociais que demandarão a utilização de gêneros apropriados à temática e à ação social mobilizadoras e que, por sua vez, possuem características textuais típicas e relativamente estáveis. Este não costuma ser o caminho que se percorre para ensinar línguas, pois nem sempre a prática/ação social é o elemento norteador do planejamento. Na maioria das vezes, o percurso é do gênero para a prática/ação social, ou mesmo do recurso linguístico para o gênero, e depois para a prática.

Schlatter e Garcez (2012, p. 86) ainda ressaltam que se o foco é “promover o uso da linguagem em ações significativas e relevantes para os alunos”, devemos optar pelo uso de gêneros do discurso, partindo do princípio que um texto não faz sentido como objeto linguístico descontextualizado, pois o mesmo é sempre produzido por alguém, para alguém e com objetivos específicos. O cuidado que temos ao falar ou escrever vai se adequando ao interlocutor a quem pretendemos nos dirigir. Os autores observam que é função da escola levar o aluno a refletir e colocar em cheque as regras e como se insiste em ensiná-las. A escola deve preparar os alunos para participarem tendo “não só entendido as regras do jogo, mas

também questionado e discutido se essas regras não poderiam ser mesmo diferentes para possibilitar a construção de um mundo mais democrático e justo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 87).

Nesta breve sistematização de aspectos que consideramos centrais na discussão sobre gênero e ensino de línguas, notamos que há uma flutuação terminológica entre *gêneros textuais*, *gêneros discursivos* e *gêneros de texto* e que a escolha pelo modo de tratamento se mostra integrada à opção epistemológica por uma visão mais textual, ligada à materialidade linguística, ou a uma visão mais discursiva, em que há consideração mais forte sobre as condições de produção/recepção/circulação dos discursos. A leitura de diferentes textos fazendo uso das duas terminologias poderá nos sinalizar a tendência à ênfase em dimensões textuais ou discursivas, mas nem sempre a ênfase em uma ou outra dimensão exclui a preocupação aprofundada com dimensão que não é sinalizada na terminologia. Exemplo disso é o texto de Beth Marcuschi (2010, p. 78), em que a autora faz uso da terminologia *gênero textual*, mas considera que:

a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

Nas primeiras leituras dos dados e discussões de análise, nossa tendência foi de polarizar (gêneros) textual e discursivo como se uma dimensão excluísse a outra, mas acabamos por perceber que

a maioria dos relatos mobilizava tanto dimensões textuais quanto discursivas dos gêneros, o que parecia apontar para uma falta de rigor na apropriação teórica depreendida dos relatos. Ainda, se aceitássemos que o acionamento de aspectos textuais e discursivos poderia acontecer tanto em relatos que usavam terminologia de gêneros textuais quanto de gêneros discursivos, como compreender a opção por uma ou por outra terminologia? Nesse momento da problematização, a leitura de Rojo (2005, p. 199) foi importante para percebermos que o importante não é a totalidade do percurso, senão os pontos de partida e chegada:

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor [...] e, a partir dessa análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua -- composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) -- buscando as invariantes do gênero --, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica (ROJO, 2005, p. 199).

Os elementos da análise textual e discursiva estarão sempre presentes em abordagens que de fato mobilizem os gêneros como objetos de ensino. Como complementa Rojo (2005, p. 199), a diferença estará no tratamento dado a cada uma das dimensões: uma abordagem mais “top-down”, que encapsule um vai-e-vem entre

situação e texto encaminha para o conceito de gênero do discurso; uma abordagem mais “bottom up”, que enfatize a descrição exaustiva de textos e, depois, integre-os a aspectos enunciativos, indica adesão ao conceito de gênero textual. Por certo, há casos em que *dizemos* assumir um ou outro conceito sem observarmos estas ênfases; ou usamos os conceitos de modo equivalente, o que não parece ser apropriado, nem produtivo diante da comunidade discursiva acadêmica.

2. ALIANDO FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO

Os dados em análise, neste capítulo, provêm de relatos de experiência que se originaram de um projeto piloto desenvolvido como parte do componente curricular “Teoria e Prática no Ensino de Línguas”⁸ do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no primeiro semestre de 2015. O processo teve início com a leitura e a socialização de relatos de experiência de ensino de línguas disponíveis em revistas acadêmicas. Este procedimento ocorreu para que as professoras mestrandas se inserissem em práticas de letramento acadêmico (busca dos relatos na internet) e profissional (reflexão sobre a docência a partir da experiência de uma comunidade profissional). Ainda, colocando-se no lugar de leitoras de relato de experiência, poderiam mais tarde colocar-se de modo mais adequado na posição de enunciadora/es de experiências fazendo uso da mesma situação comunicativa.

A partir de uma roda de conversa sobre os relatos, foi realizada uma discussão a respeito de teoria e prática e sobre o que seria uma pesquisa-ação⁹. Em seguida, as mestrandas fizeram a leitura de resumos acadêmicos gerando uma discussão sobre elementos fundamentais da pesquisa científica aplicada. Na sequência, houve a realização de uma metapesquisa feita através de um levantamento/referencial bibliográfico, em banco de dados acadêmicos, das pesquisas realizadas sobre o tema do projeto piloto a ser desenvolvido pelas professoras mestrandas. O objetivo da metapesquisa

8 Componente curricular obrigatório, ministrado, em 2015/1 pela professora formadora co-autora deste capítulo, e cursado pelas professoras mestrandas coautoras.

9 Os autores que embasaram esta discussão foram Dionne (2007) e Latorre (2010).

foi, a partir dela, problematizar a relação entre a teoria e a prática pedagógica e a prática de pesquisa-ação.

Uma vez iniciada a imersão das professoras mestradas em práticas de letramento acadêmico, particularmente de pesquisa, o passo seguinte foi a elaboração de um projeto piloto a ser desenvolvido em sala de aula. Cada projeto piloto de pesquisa-ação foi apresentado aos colegas e professora formadora e discutido antes da implementação. A apresentação ocorreu nos moldes de comunicação oral e foi avaliada pelo grupo considerando critérios de desenho de pesquisa e de *performance* oral. Em certa medida, tanto o projeto quanto a apresentação oral (e o relato de experiência) foram tratados como objetos de ensino. Os colegas participaram dessa etapa como avaliadores e puderam experimentar, por meio da escuta ao trabalho do outro, processos de autoavaliação fundamentais para a pesquisa acadêmica. Isto pode ser verificado no registro feito por duas professoras mestradas no instrumento escrito de avaliação, ao serem questionadas sobre o que aprenderam na aula em que avaliaram as propostas das colegas:

Exemplo 1

(A) Aprendi que um projeto de pesquisa-ação abrange bastante a prática, porém precisa ser bem embasado¹⁰. Preciso melhorar ao formular meus objetivos de pesquisa e aprofundar mais a teoria. (PM 7¹¹)

(B) Aprendi que é importante o diálogo com o meu referencial teórico; que minha questão de pesquisa precisa vincular-se ao tema e precisa ter viabilidade; que preciso ter claras, uma vez que se trata de uma pesquisa-ação, as formas de registro do trabalho que utilizarei para a análise; que a relevância do meu trabalho é a chave para justificar seu desenvolvimento; que meu produto pedagógico tem que ser coerente com meus objetivos; tenho que mostrar clareza no meu título e na minha oralidade. Ainda, gostaria de aprender questões específicas do meu trabalho, imergir em leituras inerentes ao meu tema, mas isso depende da minha atuação como professora pesquisadora que hoje, com esse trabalho, consegui me configurar mais um pouco. (PM 8)

10 Grifos sempre nossos nos exemplos.

11 Usaremos PM para nos referirmos às professoras mestradas (cf. Quadro 2, adiante).

Após a implementação do projeto piloto, foi feita uma nova análise e socialização dos resultados entre colegas e professora. O fechamento do processo deu-se com a produção individual de uma apresentação oral de um relato de experiência que seria, posteriormente, escrito.

Como pode ser observado, os dados que geramos para este capítulo são fruto de um complexo processo de pesquisa-ação, inserido em práticas de letramento acadêmico, e que culminou com a produção de um relato de experiência docente escrito. Não apenas o contexto de pesquisa-ação demandou envolvimento e novas ações por parte das professoras mestrandas, como também o contexto de formação continuada na universidade. Nossa ênfase, no componente curricular em questão, foi em procedimentos metodológicos de planejamento, implementação e análise de experiências de ensino desenvolvidas em processo reflexivo sistemático, o que se configurou, na voz das mestrandas, como uma diferença significativa entre o que eles faziam e o que a experiência com o piloto lhes propiciou. Contudo, cabe ressaltar que não houve, nesse componente curricular, discussão aprofundada sobre o conceito de gênero e as professoras mestrandas puderam aliar o piloto a seus projetos de dissertação que, com diferentes ênfases, mobilizam o conceito de gênero textual ou discursivo. O conceito de gênero foi discutido de maneira aprofundada em componente curricular eletivo cursado paralelamente, chamado “Educação Linguística”.

Foram produzidos um total de 16 relatos de experiências, todos foram autorizados para análise¹², porém em dois relatos o gênero não foi mobilizado como objeto de ensino e, portanto, esses dois foram desconsiderados em nosso processo de geração de dados. Para analisarmos que dimensões do gênero (textuais e/ou discursivas) são mobilizadas nos relatos, definimos elementos e critérios de análise e percorremos o seguinte caminho:

12 Antes da produção deste capítulo, informamos autoras e autores dos relatos de nossa intenção de analisar as produções, e a autorização foi unânime.

1º passo: solicitação de autorização para uso dos relatos de experiência para pesquisa;

2º passo: produção de respostas, por parte das mestrandas autoras dos relatos, a duas perguntas sobre a experiência realizada, e discussão e problematização das respostas. Essas perguntas visavam principalmente provocar o engajamento das professoras mestrandas coautoras deste capítulo na reflexão analítica sobre gênero e ensino de línguas e, também, provocar uma primeira situação de debate sobre o contexto desta produção. A professora formadora havia inicialmente proposto as duas primeiras questões, enquanto a terceira resultou da primeira reunião sobre a produção deste capítulo. *1. Você considera que o trabalho que realizou no projeto piloto na disciplina de Teoria e Prática no Ensino de Línguas promoveu a aprendizagem de gêneros textuais/discursivos no contexto de ensino? Pensando nos gêneros específicos trabalhados, liste o que você acha que os alunos aprenderam e o que precisariam ainda aprender; 2. Em relação aos procedimentos de ENSINO, nessa mesma experiência do piloto, o que você mudaria e o que manteria em um novo projeto/experiência e por quê?; 3. A partir da experiência adquirida no processo de pesquisa-ação, que mudanças você percebe (se percebe) em relação à sua prática anterior e/ou atual em sala de aula? Exemplifique.* Como nem todas as professoras mestrandas responderam as questões, as respostas recebidas não foram consideradas em nossa análise. Apesar disso, a elaboração e discussão sobre as perguntas foram estratégias relevantes para a constituição do processo colaborativo de escrita deste artigo, que do 2º passo até a revisão final do texto foi realizado utilizando-se ferramentas de interação digital a distância (conferência no Skype, chat do Facebook, documento no Google Drive).

3º passo: envio, por e-mail, das perguntas (re)formuladas às colegas autoras dos relatos;

4º passo: leitura dos relatos e definição de critérios para sua análise, tendo em vista a intenção de compreender o modo como as professoras mestrandas mobilizam os conceitos de gêneros textuais ou discursivos; consideração da ferramenta analítica proposta por Silva *et al*, no Capítulo 02 deste livro. Nossa ferramenta se concretizou conforme Quadro 1:

Quadro 1: Quadro analítico

Professor(a)			
Contexto da experiência relatada			
Elementos de análise	CrITÉRIOS de análise	Transcrição de excerto	Observação
1. Gênero mobilizado	i. Mobilizado como objeto de ensino (estruturantes); ii. Mobilizado como apoio.		
2. Acionamento de aspectos discursivos	i. Preocupação com contexto de produção e recepção; ii. Preocupação com efeitos de sentido; iii. Gênero mobilizado a partir de posição de leitor/ouvinte – indutivamente.		
3. Acionamento de aspectos textuais	i. Preocupação com elementos de estrutura; ii. Preocupação com correção linguística; iii. Gênero mobilizado a partir de descrição do gênero – dedutivamente.		
4. Contextos de produção e recepção do objeto de ensino	i. Restrito ao espaço escolar ou integrando outras esferas de produção ou recepção; ii. Professor lê como trabalho escolar; iii. Professor aciona posição de leitor efetivo do gênero.		
5. Concepção de gênero explícita	i. Conceito, quando assumido, ligado ao texto ou ao discurso.		

6. Avaliação	i. Problemáticas envolvendo o ensino de gêneros - procedimentos e resultados; ii. Problemáticas envolvendo o contexto de ensino-aprendizagem; iii. Redirecionamentos possíveis.		
--------------	---	--	--

Fonte: Adaptação de Silva et al (2016; Capítulo 2, nesta coletânea)

5º passo: realização de análise piloto de relato e discussão sobre a adequabilidade dos critérios de análise, tendo em vista os objetivos da pesquisa; as mestrandas coautoras analisaram os relatos e respostas uma da outra;

6º passo: validação dos critérios de análise, a partir das principais questões identificadas: há gêneros estruturantes e de apoio; há referência a elementos discursivos e textuais do gênero; há procedimentos variados de apresentação do gênero; há indicação de dificuldades metodológicas; há indicação de problemáticas que envolvem o ensino do gênero, mas também o processo de ensino-aprendizagem/interação; posicionamento do professor como leitor;

7º passo: análise de todos os relatos, segundo a ferramenta analítica, e discussão dos resultados entre coautoras;

8º passo: problematização dos dados segundo referencial teórico sobre gêneros textuais e discursivos;

9º passo: socialização dos resultados, com ênfase nos elementos de análise 2 e 3, que possibilitam a discussão sobre dimensões textuais e discursivas do gênero, ao tempo em que permitem problematizar questões referentes ao tratamento do gênero como objeto de ensino (elemento 4), conceitos de gêneros assumidos (elemento 5) e avaliação da experiência didática (elemento 6).

No Quadro 2, sintetizamos informações contextuais a respeito dos relatos de experiência, explicitando características¹³ da escola e/ou turma(s) em que os projetos de pesquisa-ação foram desenvolvidos, gêneros mobilizados (estruturantes e de apoio), tempo de experiência e modos de referência ao gênero.

Quadro 2: Tabela síntese dos relatos de experiência¹⁴

Autoras Relatos ¹²	Contexto da Experiência	Gêneros Estruturantes	Gêneros de Apoio	Tempo e locus da Experiência	Modo de Referência ao Gênero
PM 1	8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual	Romance, roda de conversa	Conto, ficha de leitura, imagem	5 horas/ aula de literatura	Gênero literário
PM 2	Curso Técnico em Informática (Pós-médio), em instituto federal de educação, alunos com idades entre 21 e 37 anos	Não se aplica	Charge, roda de conversa, roteiro, mapa, tirinhas, postagem, questionário.	7 horas/ aula de LI	Gêneros textuais, gêneros do discurso
PM 3	4º ano do Ensino Fundamental, em escola pública estadual	Maquete	Roda de conversa, imagem, mapa conceitual, poema, questionário.	6 horas/ aula em séries iniciais	Não houve menção explícita

13 Embora nem todos os relatos tragam detalhamento sobre a faixa etária dos alunos, mantivemos esta informação, quando mencionada.

14 A partir desta parte, usaremos a abreviação PM para nos referirmos às professoras mestrandas.

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

PM 4	Alunos de 11 a 15 anos do Ensino Fundamental, de 6o e 7o ano, de escola filantrópica, em turno inverso à aula regular	Notícia	Questionário	7 horas/aula de LP	Gênero discursivo, gênero do discurso, gênero de esfera jornalística
PM 5	6º ano, de escola particular, em turno inverso à aula regular	Programa de rádio escolar	Não se aplica.	6 horas/aula de LP	Gêneros discursivos, gêneros orais
PM 6	3º ano noturno, escola estadual	Reportagem digital	Não se aplica.	4 horas/aula de LP	Gênero textual
PM 7	2º ano noturno, escola estadual	Poema	Comentários orais	4 horas/aula de literatura	Textos literários, textos virtuais
PM 8	7º ano do ensino fundamental, escola municipal	Conto	Filmes	8 horas/aula de LP	Gêneros discursivos, gênero do discurso, gênero da esfera do cinema, gênero audiovisual
PM 9	1º ano do ensino médio, escola estadual	Programa de rádio	Notícia, redação	2 horas/aula de LP	Gêneros textuais
PM 10	Professores da rede pública de ensino uruguaia	Carta /e-mail, anúncio publicitário	Música, cartaz/folheto	6 horas/aula de LP para estrangeiros	Gênero discursivo, gênero oral, gêneros escolares

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

PM 11	ensino médio politécnico, em escola estadual, em grupos mistos do 1º ao 3º anos	Pré-projeto de pesquisa, relato semanal e resumo	Orientação	18 horas/aula de LP	Gênero discursivo, gênero de discurso
PM 12	3º ano do ensino médio, escola pública, alunos entre 17 e 45 anos	Incisos da constituição federal	Redação do ENEM, questionário	4 horas/aula de LP	Gênero injuntivo e prescritivo
PM 13	3º ano do ensino médio, em escola estadual	Questões do ENEM	Tirinhas, cartão postal, informativo, cartum	5 horas/aula de LI	Gênero textual
PM 14	Totalidades 4, 5 e 6 da educação de jovens e adultos	Autobiografia	Filme, cartazes, convites, ingressos, roda de conversa, debate, escrita sobre o filme, ficha de dados pessoais	Não consta tempo no relato; aula de LP	Gênero e gênero literário

Fonte: Autoria própria

3. ENTRE DIMENSÕES TEXTUAIS E DISCURSIVAS

Quando iniciamos a análise, não sabíamos ao certo qual seria o foco da nossa discussão, porque não sabíamos bem qual recorte dos dados fazer para responder nossa pergunta de pesquisa. Mas já na primeira reunião, que focalizou as respostas das mestrandas coautoras a duas perguntas elaboradas pela professora formadora, como explicado na seção anterior (2º passo dos procedimentos

metodológicos), antes mesmo de iniciada a análise dos relatos, surgiu a pergunta sobre o que diferenciava gêneros textuais de discursivos. Essa pergunta tem se colocado no contexto do nosso Mestrado Profissional já há algum tempo, desde as orientações coletivas para os projetos de qualificação de dissertação, em componente curricular do 2º semestre de 2015¹⁵, quando professoras formadoras¹⁶ questionaram professoras mestrandas sobre o uso indiscriminado dos termos *gêneros textuais* e *discursivos*. O fato de o grupo não ter clareza sobre os conceitos sinaliza dois aspectos: (i) não terem se dado conta, até então, que é preciso ter um determinado “rigor” na leitura e uso dos conceitos e teorias; (ii) não haver delimitações claras entre os dois conceitos, que na verdade se diferenciam por uma questão de ênfase em dimensões textuais ou discursivas do gênero; de ênfases em pontos de partida e de chegada, como apontado acima, a partir de Rojo (2005).

Diante de tudo o que tratamos até aqui, é relevante enfatizar que os dados analisados refletem mobilizações conceituais fundamentais para o processo de apropriação teórica e nosso objetivo não é avaliar o rigor do uso de terminologias, mas, justamente, como/quais dimensões textuais e discursivas são acionadas a que posicionamentos epistemológicos. Em outras palavras, além de analisar a mobilização conceitual, vamos avaliar se é possível perceber, de modo mais geral, associação entre as dimensões analisadas e a opção terminológica.

3.1 ACIONAMENTO DE ASPECTOS TEXTUAIS

Nesta seção, problematizamos os dados a partir de três critérios que acionam os aspectos textuais dos gêneros: i. Preocupação com elementos de estrutura; ii. Preocupação com correção linguística; iii. Gênero mobilizado a partir de descrição do gênero - dedutivamente. Ao analisarmos os relatos de experiência das professoras mestrandas, notamos que, em sua grande maioria, demonstraram preocupação com elementos ligados à estrutura

15 O componente chamava-se: “Seminários de Ensino e Pesquisa”.

16 O corpo docente do Mestrado é predominantemente de mulheres, o que justifica o uso do feminino para referência às docentes.

composicional do gênero. Para Faraco (2009), essa postura reflete um alinhamento às teorias tradicionais de ensino de línguas. Ele afirma que:

Uma característica daquela teoria (de gênero do Círculo de Bakhtin) é que, diferentemente de outras, ela não pensa os gêneros em si (muito embora seja esta a perspectiva dominante na apropriação pedagógica do conceito), isto é, como conjuntos de artefatos que partilham determinadas propriedades formais (FARACO, 2009, p. 125).

Para exemplificar a preocupação com elementos estruturais do texto, destacamos alguns trechos dos relatos de experiência:

EXEMPLO 2

(A) Destaca-se, ainda, nas autobiografias, que muitos, porém não todos, procuraram estruturar a partir das dicas estudadas e das autobiografias lidas, o que justifica que toda essa preparação foi válida. (PM 14)

(B) Antes de apresentar os slides para a turma fiz alguns questionamentos: Você reconhece uma tirinha? O que você sabe sobre as tirinhas? Geralmente as tiras apresentam que tipo de fala? (...) Sendo assim, apresentei através de slides as características mais importantes sobre as tiras: Diferenças entre charge, histórias em quadrinhos e tiras, tipos de balões, letras, tipos de fala, dentre outros. (PM 13)

(C) [...] os alunos compreenderam a estrutura, a objetividade, o uso da variedade padrão da língua e a impessoalidade como elementos do gênero notícia. (PM 4)

Nos excertos 2A e 2B, podemos perceber, destacados nos sublinhados, a preocupação das professoras mestradas com aspectos formais que, se não associados ao funcionamento textual (SILVA, 2015), encaminham para uma visão estática do

gênero (sua forma). Esta postura vai ao encontro das afirmações de Faraco (2009), quando o autor se refere à “cristalização do gênero”, pois o ensino das características dos gêneros tende a ser considerado mais importante do que a reflexão sobre seu funcionamento em esferas da atividade humana. Ao analisar os relatos, notamos que mesmo aqueles que utilizaram como modo de referência gênero *discursivo*, como é o caso do relato de onde retiramos o excerto 2C, apresentaram, também, foco para dimensões textuais sem necessariamente acenar para a relação com contextos de produção, circulação e recepção do gênero. É significativo destacar que essa abordagem de trabalho está ligada mais ao conceito de gênero textual do que o do gênero discursivo, como aparece no excerto 2A quando a professora informa que a escrita deverá se *estruturar a partir das dicas estudadas*; no excerto 2B *apresentei através de slides as características mais importantes sobre as tiras* e no 2C *compreenderam a estrutura*. Estes exemplos ilustram a mobilização do conceito de gênero textual (MARCUSCHI, 2002, p. 23). Baltar *et al* (2005, p. 170-1) destacam, também, a tendência que há no ensino de língua na escola de deixar para segundo plano a “dinamicidade da produção”, podendo acarretar, segundo os autores, na “gramaticalização do gênero”.

Outro aspecto presente em relação à natureza da forma foi a correção linguística, como evidenciam os excertos no Exemplo 3:

EXEMPLO 3

(A) A única exigência por mim estipulada era que deveriam obedecer as regras ortográficas. (PM 1)

(B) Após breves correções ortográficas, cada um leu sua carta, a fim de compartilhar o gênero desenvolvido com o grupo. (PM 10)

No Exemplo 3, o que destacamos é a ênfase dada aos aspectos puramente linguísticos, em que as questões de correção textual se sobressaíram, em detrimento dos aspectos comunicativos. Tanto no exemplo 3A quanto 3B, não há evidência de que as correções ortográficas tenham sido realizadas considerando-se seus efeitos de sentido ou mesmo seu “lugar” no processo de produção ou recepção dos gêneros sendo mobilizados. Cabe ressaltar aqui que este enfoque é relevante quando o texto (forma) é tratado como objeto de ensino, mas não quando a intenção é fazer do gênero o objeto. Faraco (2009), em sua análise sobre gênero a partir das ideias linguísticas do Círculo, afirma que:

O ponto de partida para Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e atividade humana. Para ele todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (FARACO, 209, p. 126).

Para Rojo (2005), essa postura [correção textual] é exemplo de uma forte tendência que há entre os professores de línguas: a parte descritiva da língua e o ensino de gramática. Retomando Schneuwly e Dolz (2004), o ensino com gêneros expande a competência linguística e discursiva do aluno sinalizando distintos modelos de práticas sociais e de exercício da cidadania pelo uso da linguagem. A ortografia pode aparecer como uma preocupação, mas em uma etapa final da produção textual e considerando o seu papel no processo de comunicação, como sugerem os próprios autores citados. Este tipo de preocupação parece ter feito parte das experiências que resultaram nos excertos do Exemplo 4.

EXEMPLO 4

(A) Após ter lido a primeira produção com foco na estrutura do gênero notícia, os discentes as receberam com as devidas observações [...] Assim que os discentes, cada um a seu tempo, concluíram suas refações, eu dispus de outros critérios para que os mesmos pudessem rever seus textos, nessa etapa, com foco em ortografia e caligrafia (legibilidade, variedade padrão). (PM 4)

(B) O que se depreende é que um trabalho com objetivos bem definidos e explicitados, realizado passo a passo, colabora para a melhor compreensão das propostas de produção textual, além de lapidar o olhar do aluno para as características do gênero exigido, de elementos de coesão e coerência, da temática proposta, da ortografia das palavras e caligrafia, constituindo assim, um texto, uma unidade. (PM 4)

O excerto 4A demonstra que o processo de revisão de ortografia e caligrafia incluiu critérios de legibilidade e variedade padrão em momento posterior à “refação” da primeira produção do gênero. A inclusão desses elementos e critérios na etapa de revisão sugere que a professora mestranda considerou o efeito de sentido desses aspectos no processo de interação característico da esfera jornalística: a legibilidade tem em vista um leitor e a variedade padrão *pode* indicar preocupação com o contexto de circulação. No excerto 4B, que trata da mesma experiência, a menção à ortografia e caligrafia aparece explicitamente como uma etapa final de um trabalho voltado para o gênero como estrutura. Os excertos 4A e 4B mostram tratamento didático mais adequado à teoria do gênero do que os excertos 3A e 3B, uma vez que a ênfase, a perspectiva do gênero, deve ser na relação do elemento ortográfico com o processo de interação, e esta relação não é, em geral, prioritária no processo de produção dos gêneros escritos.

Para analisar os relatos considerando o acionamento de aspectos textuais que introduzem o gênero dedutivamente, ou seja, a partir de sua descrição nos contextos de ensino-aprendizagem dos relatos, apresentamos uma fala de Faraco (2009) que esclarece que:

na longa história da teoria dos gêneros literários e retóricos, estes foram interpretados muito mais na perspectiva dos produtos do que na dos processos [...] O foco da atenção eram as propriedades formais. Houve, inclusive, em vários momentos, uma forte propensão reificadora e, por consequência, normativa: as características formais dos gêneros foram tomadas como propriedades fixas, como padrões inflexíveis (FARACO, 2009, p.123).

Esse tratamento do texto como produto, com ênfase na descrição de sua estrutura ou na sua apresentação pedagógica como um modelo (SILVA, 2015), é percebido nos excertos do Exemplo 5.

EXEMPLO 5

(A) Nessa aula, trabalhou-se com o gênero carta/e-mail. Escutamos a música “Casa no campo” de Zé Rodrix, interpretada por Elis Regina. Vimos a estrutura do gênero, data, destinatário, remetente. Criou-se a seguinte situação sócio-comunicativa: você deve solicitar a uma autoridade competente ou pessoa de posses uma casa no campo; deve dizer a quem o imóvel rural será destinado e quais as finalidades, não se esquecendo de usar o poder de persuasão/estratégias de convencimento. (PM10)

(B) Na quinta aula, iniciamos finalmente o trabalho com os resumos. Elaborei uma apresentação explicando detalhadamente as partes do resumo. Para que servem, quais são indispensáveis e quais podem ou não aparecer. Finalizamos a aula com uma atividade de leitura. Os alunos leram um resumo e identificaram as partes dele, suas marcas linguístico-enunciativas. (PM 11)

Nos excertos 5A e 5B, aparece claramente a introdução ao conhecimento do gênero através da descrição dedutiva, ou seja, a partir do gênero como um apanhado de elementos que possuem “determinadas propriedades formais” (FARACO, 2009, p. 25). Somente após a explicação das características formais dos gêneros objetos de ensino é que as professoras relatam orientações

que mobilizam aspectos discursivos: *Criou-se a seguinte situação sócio-comunicativa: você deve solicitar a uma autoridade [...] (5A); Finalizamos a aula com uma atividade de leitura. Os alunos leram um resumo e identificaram as partes dele, suas características linguístico-enunciativas (5B)*. É importante ressaltar que a maneira como as professoras trabalharam com o gênero não deve ser desconsiderada. Para Bakhtin (2003 [1979]), é necessário que se dê enfoque também à estrutura, porém sem esquecer que o gênero possui outras dimensões e todas são “relativamente estáveis”. Nesse sentido, é importante atentar para a dinamicidade e historicidade constitutivas de toda produção textual, ou seja, levar em conta a esfera da atividade humana na qual esse dizer está sendo produzido, será colocado em circulação e consumo.

3.2 ACIONAMENTO DE ASPECTOS DISCURSIVOS

Algumas professoras mestrandas demonstram, através de seus relatos, ter de alguma forma mobilizado aspectos discursivos no desenvolvimento do projeto. Os dados evidenciam preocupação com o contexto de produção e recepção, aspecto essencial no trabalho com gêneros, uma vez que este se constitui nas relações que são estabelecidas antes e durante a sua produção. Nesta seção, analisamos o acionamento de aspectos discursivos, considerando os seguintes critérios: i. Preocupação com contexto de produção e recepção; ii. Preocupação com efeitos de sentido; iii. Gênero mobilizado a partir de posição de leitor/ouvinte - indutivamente. Como podemos constatar no Exemplo 6, as práticas de leitura e escrita são utilizadas com o propósito de envolver a comunidade escolar no processo de produção, considerando o objetivo final, que é a *apresentação do programa* de rádio:

EXEMPLO 6:

No caso da Rádio Escolar, trata-se da leitura de textos como referência para a organização escrita/produção escrita do programa, e a apresentação do programa, como resultado deste processo coletivo na comunidade escolar. (PM 9)

Igualmente, no Exemplo 7, percebe-se que a professora mes-tranda se preocupa em apresentar aos alunos material autêntico para que os mesmos o analisem antes de produzirem seus textos. Apesar de o objetivo mais amplo ser pedagógico, consideramos esta uma mobilização indutiva do gênero, já que posiciona o aluno no lugar de leitor, em uma situação típica à esfera jornalística.

EXEMPLO 7

O momento foi de descoberta, quando o grupo pôde manusear o material impresso. Alguns educandos ficaram surpresos ao perceber que assuntos que haviam sido pautados pelo grupo como noticiáveis, realmente estavam disponibilizados nos jornais impressos locais do referido mês. (PM 4)

Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que trabalhar com gêneros de referência é colocar os alunos em situações comunicativas que se aproximem o máximo possível de situações reais, que tenham sentido para eles para que possam dominá-las como são fora da escola, mesmo que os objetivos no momento de produção sejam também pedagógicos. Como podemos verificar no Exemplo 7, o trabalho propiciou o envolvimento dos alunos com o contexto de circulação do gênero e com seu conteúdo temático, integrando outras esferas à esfera escolar. Na sequência, em orientação para a produção, a professora focalizou as seguintes características do gênero: *estrutura (Título – lead – corpo) e critérios de coesão e coerência (Paragrafação e encadeamento de ideias)*. Após a primeira produção, os alunos reescreveram considerando *seguimento da proposta, temática, imparcialidade, visar um interlocutor* e, posteriormente, ortografia e caligrafia. O passo final da proposta foi a divulgação

dos textos no portal eletrônico da escola, o que ocorreu depois da revisão final realizada pelos próprios alunos com mediação da docente. Vemos assim que há mobilização de elementos discursivos, inclusive voltados para o processo de interlocução e sua relação com as marcas textuais (*visar um interlocutor*), porém o olhar predominante nessa experiência é para os aspectos textuais. Nesta experiência, percebermos que o dinamismo da linguagem não é negligenciado, “evitando o engessamento de formas linguísticas, que pode resultar na expressiva escolarização das atividades de linguagem” (SILVA, 2015, p. 1029).

Algumas professoras mestrandas relacionaram a preocupação com as condições de produção e recepção do gênero às questões de preparo para o mundo do trabalho ou para a aprendizagem continuada, possibilitando aos alunos o contato com gêneros e suportes textuais que têm referências concretas nas práticas discursivas e não simples gêneros escolarizados, como demonstram os excertos no Exemplo 8. Esse ato leva ao fortalecimento do letramento não escolar e à percepção, por parte do aluno, de que não está sendo um receptor de textos desvinculado de práticas sociais reais.

EXEMPLO 8

(A) Na quarta aula, seguimos ajustando o que havia sido feito. Alguns grupos saíram da escola para fazer visitas a lugares pertinentes para suas pesquisas ou para fazer entrevistas. (PM 11)

(B) Como o profissional advindo deste curso [informática] está em constante contato com a Internet, este trabalho foi centrado no referido veículo de comunicação. (PM 2)

Outro item analisado, relacionado ao gênero, foi a exploração de efeitos de sentido do texto, ou seja, do sentido como resultado da reflexão que integra a materialidade linguística ou imagética às condições de produção e recepção. Os sentidos do discurso se constroem historicamente nas relações sociais e podem ser aprendidos por marcas na superfície textual, em que os elementos

linguísticos funcionam como indexadores, isto é, como elementos que indiciam relações contextuais e, portanto, interpretativas. No excerto 9A, a professora mestranda explicita o modo como as marcas textuais (neste caso dos substantivos) induziram o leitor à compreensão sobre os personagens que foram relevantes para o entendimento da história. O Exemplo 9B também trata do modo de produção de efeitos de sentido ligados à esfera literária, mas considera o sentido provocado por marcas de texto imagético.

EXEMPLO 9

(A) Analisando o conto, como sugere o próprio livro didático onde o lemos [**Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem – 6º ano], exploramos o uso dos substantivos com valor positivo e negativo para se referir aos personagens. Dessa forma, analisamos como a narração intencionalmente conduziu o leitor a inferir certos entendimentos acerca dos personagens que só foram elucidados no desfecho do conto. (PM 8)

(B) Na parte final, conseguiram surpreender ao reproduzirem em forma de desenho, a história lida. Fizeram uma apresentação para os colegas, com riqueza de detalhes. [...] baseada em sua obra "Quem é Você Alasca?" que fala de perdas, [a aluna] pintou uma tela triste, com fundo preto, que representava o Luto e a presença de uma flor sem uma pétala representando ausência de uma pessoa querida, no caso a morte de sua avó. (PM 1)

No Exemplo 10, a professora mestranda demonstra satisfação com o fato de os alunos terem mudado sua postura em relação à pesquisa e perante o texto, procurando ser autorais e expressar seus pensamentos e suas intenções e não apenas copiar o texto pesquisado. No excerto 10A, podemos perceber que a professora considera as marcas da relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado, ou seja, leva em conta que o estilo do discurso está relacionado à interpretação crítica do autor (BAKHTIN, 2003 [1979]). No excerto 10B, a professora menciona a relevância de proporcionar consideração [*d*]o que há de relativamente estável em cada gênero, e nisso, suas marcas linguísticoenunciativas.

EXEMPLO 10

(A) Outro ponto positivo foi a mudança de hábito no que se refere à pesquisa: eles não fizeram o corriqueiro “copia e cola” e, sim, tiveram o cuidado em produzir sua própria matéria [jornalística], buscando dados relevantes que confirmassem, ou não, o pensamento deles, além de se preocuparem em não se tornar meros reprodutores de dados já existentes. (PM 6)

(B) As dificuldades observadas envolvem diferentes etapas das pesquisas dos alunos, como a busca por (e nas) variadas fontes de pesquisa, o registro do processo, o desenvolvimento de ideias na parte escrita e o comprometimento e a postura na socialização oral. Nesse sentido, proponho iniciativas em busca de uma visão mais sistematizada dos eventos de letramento contidos nas práticas de pesquisa, considerando o que há de relativamente estável em cada gênero, e nisso, suas marcas linguístico-enunciativas. (PM 11)

A seguir, alguns excertos dos relatos que demonstram que o gênero foi mobilizado a partir de posição de leitor/ouvinte, ou seja, indutivamente, pois os alunos assumiram, *a priori*, a posição de leitores do gênero a ser posteriormente produzido.

No Exemplo 11, nota-se a intenção da professora mestranda de partir do contexto de referência do aluno, ao propor que pesquisem em seus bairros como parte do trabalho de produção do gênero. Além de aproximar o gênero da realidade do aluno, a professora mobiliza práticas de letramento comuns ao universo jornalístico e fundamentais para a produção de uma notícia (nos meios de comunicação mais tradicionais).

EXEMPLO 11

Os mesmos tiveram a incumbência de pesquisar em seus bairros por assuntos que fossem noticiáveis, para uma posterior produção em aula. (PM 4)

No Exemplo 12, a professora mestranda procurou mobilizar o gênero a partir da posição de leitor, ao introduzir sua aula *comentando* sobre o gênero (*cartão-postal*) e induzindo os alunos a compartilhar suas experiências de leitura de cartões-postais. Poucos alunos conheciam postais e essa situação provocou narrativas sobre as experiências da sua geração com o gênero (como pertenceres de pessoa mais velha). Apesar de um aluno conseguir explicar a função do gênero, na etapa seguinte, a professora utilizou modelos e explicou características do cartão-postal. Depois disso, levou sua própria coleção e, finalmente, todos os alunos puderam compartilhar da posição de leitor, engajando-se em uma prática social de leitura de cartão-postal.

EXEMPLO 12

No primeiro momento comentei do gênero cartão-postal, do qual alguns alunos já ouviram falar, porém poucos conheciam de fato. Um aluno relatou que em certa ocasião encontrou uma caixa de cartões-postais de sua tia, portanto, quando questionei sobre o que eles sabiam ele explicou aos colegas a função do mesmo. Consequentemente, utilizei apresentação de slides com modelos e características de um cartão-postal. Muitos achavam que nem se utilizava mais cartão-postal e ficaram curiosos, então apresentei minha coleção de cartões de todas as viagens que fiz, eles ficaram encantados e questionaram se existe um cartão-postal da cidade de Alegrete, como não tinha resposta, ficamos de conferir. (PM 13)

Ainda, no Exemplo 12, vemos que a experiência provocou discussão sobre a historicidade do gênero (*muitos achavam que nem se utilizava mais cartão-postal*). Tudo isso em uma aula que pretendia *trabalhar questões [da prova de inglês] do ENEM*. Enquanto a professora previa as questões do ENEM como gênero estruturante da sua experiência didática, o cartão-postal assumiu esse lugar, confirmando que os “objetos de ensino são instáveis, estão sujeitos a forças contextuais” (SILVA, 2015, p. 1029). O último exemplo ilustra também a afirmação de Schlatter e Garcez (2012) de que a prática social na maioria das vezes não é norteadora do planeja-

mento pedagógico, mas pode emergir a partir da mobilização do gênero, como ocorre aqui, em que ações relevantes se constituem a partir do gênero de apoio.

No Exemplo 13, a instabilidade do objeto de ensino também é expressa pelo modo como a professora se posiciona diante da produção do aluno.

EXEMPLO 13

Ler suas autobiografias é muito gratificante, <u>possibilita conhecer um pouco mais cada um deles, suas histórias de vida, recheadas de alegrias e tristezas</u> , onde é possível ver quanto se doaram ao texto, sem se esquecerem da <u>preocupação com os prováveis leitores das autobiografias [...]</u> . (PM 14)
--

Ao final de seu relato, após ter descrito os procedimentos de ensino e avaliação, a professora mestranda expressa que lê o texto de seus alunos alternando entre o papel de avaliadora e *leitora efetiva*, quando assume a posição de interlocutora *não professora*, no sentido de assumir posição de leitura típica do gênero estruturante (autobiografia), característica de esferas de atividade não escolarizadas. Assim, a professora transita entre dimensões escolarizadas e não escolarizadas, bem como entre o tratamento estático de aspectos textuais (ver excerto 2A) e dimensões discursivas, apreendidas no Exemplo 13.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, analisamos relatos de experiência para investigar que dimensões do gênero (textuais e/ou discursivas) são mobilizadas, explícita ou implicitamente, em relatos que, mesmo sem ter partido desta orientação, tratam o gênero como objeto de ensino. As professoras mestrandas autoras dos relatos demonstram que estão passando por um período de transição e de identificação com esse objeto que, para a maioria delas, é novo. Em todos os relatos analisados, as professoras levam em consideração, embora com diferentes ênfases, as relações dialógicas entre os sujeitos

envolvidos, aspecto fundamental na perspectiva da arquitetônica discursiva bakhtiniana, tanto para quem opta por ênfase em dimensões textuais quanto discursivas do gênero.

Por outro lado, há casos em que, mesmo assumindo a terminologia de “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, a evidência maior é do trabalho ligado a elementos textuais, ou ainda, o uso intercambiável dos termos “gênero do discurso” e “gênero textual”, como se fossem uma única concepção. Essa posição pode ser justificada pela linha tênue, e não muito precisa, que separa um conceito do outro, e que, retomando Rojo (2005), tem mais relação com os pontos de partida e chegada na articulação entre elementos contextuais e marcas linguístico-discursivas. A análise também mostrou uma tendência ao tratamento mais textual do gênero, que muitas vezes encaminha para seu engessamento em formas “invariantes” (ROJO, 2005), gramaticalizando o gênero. Apesar disso, notamos, em uma mesma experiência, o acionamento de dimensões discursivas que, inclusive, promovem momentos de uso não escolarizado do gênero, além de reflexão menos acentuada sobre os efeitos de sentido provocados pela materialidade textual no processo comunicativo.

Há ainda um longo caminho a ser percorrido, porém, percebemos em alguns relatos a vontade genuína de mudança do foco nas estruturas gramaticais e na correção linguística para um trabalho mais voltado aos gêneros. A discussão não acaba aqui, as dúvidas permanecem e nos instigam a seguir adiante, mas este trabalho reforçou uma certeza: a apropriação conceitual é relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, sobretudo quando ocorre em processos de formação reflexivos associados aos locais de trabalho, tais como as experiências que buscamos construir no Mestrado Profissional. Se quisermos um trabalho que resulte no desenvolvimento das capacidades de produção e recepção de gêneros pelos alunos e na ampliação de seus repertórios para participação em práticas sociais diversas, seja qual for a dimensão enfatizada no tratamento do gênero como objeto de ensino, o que não podemos esquecer é que os estudantes precisam “escrever [e falar] na escola para a vida”, e não há escrita [ou fala] para a vida sem acionamento de aspectos textuais e discursivos.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, M.; DE NARDI, F. S.; FERREIRA, L. T.; GASTALDELLO, M. E. O Interacionismo Sociodiscursivo na Formação dos Professores: O Perigo da Gramaticalização dos Gêneros Textuais. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3642/2944>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BAKHTIN, M. M. [1959-61/1979]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306 (texto original de 1952-1953, publicado em edição póstuma em 1979).
- BRAIT, B. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/PSEF, 1998.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CORRÊA, D. V. P.; SILVA, M. C.. Gêneros Textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (org.) *Gêneros Textuais e Perspectiva de Ensino*. Campinas: Pontes, 2013. p. 145 - 165.
- DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- LATORRE, A. *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2010.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84. (Coleção explorando o ensino).

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002. p. 19-36.
- _____. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, W. R.. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n.4, p. 1023-1055, 2015.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/travaglia-l-c-gram-tica-ensino-plural-s-o-paulo-cortez-2011->>. Acesso em: 18 mar. 2016.

PARTE III

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM CONTEXTOS
PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO 06

PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Paulo da Silva Lima
Ivan Vale de Sousa

A inserção dos gêneros textuais como objetos de ensino vem sendo alardeada nas últimas décadas em pesquisas e documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, no entanto, a realidade de muitas escolas tem demonstrado que o professor de língua materna, mesmo participando de formações ou outros cursos de aperfeiçoamento, não consegue transpor os conhecimentos acerca da teoria dos gêneros textuais para a sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, não basta apenas uma leitura seguida de uma discussão dos postulados teóricos em torno dos gêneros textuais. Parece ser necessário aliar teoria e prática em um processo de investigação, em que os participantes envolvidos no trabalho estabeleçam projetos, definam conceitos, princípios e métodos de trabalho que dialogam com a teoria e a prática exercida na sala de aula. Dessa forma, o professor tem mais possibilidade de construir saberes necessários para implementar transformações em sua prática docente.

Diante desse panorama, neste capítulo, procuramos relatar uma experiência em que, supostamente, o professor toma consciência de que alguns conhecimentos teóricos não se efetivam na prática e tem possibilidade de reconfigurar os saberes que o auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais em

nova experiência de ensino de gênero. Neste trabalho, procuramos responder a duas questões: a) A partir de conhecimentos teóricos sobre a inserção dos gêneros como objetos de ensino, o professor consegue em sua prática de sala de aula seguir as orientações metodológicas apontadas nos documentos oficiais? b) A Sequência Didática construída pelo professor vai ao encontro das propostas do Interacionismo Sociodiscursivo, no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero trabalhado?

Para isso, embasamo-nos em autores como Dolz e Schneuwly (2010), Bronckart (2007), Gonçalves (2007), entre outros que consideram a linguagem como forma de interação e os gêneros como objetos de ensino em contextos de instrução. Na primeira parte deste capítulo, fazemos algumas considerações sobre o ensino de língua com base nos gêneros textuais. No segundo momento, apresentamos as bases teóricas da sequência de atividades didáticas como ferramenta para o ensino de gêneros textuais. E na última parte, tecemos reflexões acerca dos relatos de um professor da Educação Básica e aluno do curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a respeito do desenvolvimento de uma sequência didática (SD) na produção do gênero artigo de opinião com estudantes da Educação de Jovens e Adultos¹.

1. ENSINO DE LÍNGUA COM FOCO NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Muito se tem discutido, nos últimos anos, no cenário educacional brasileiro, sobre o ensino de língua portuguesa, principalmente, no que se refere a uma mudança de concepções de linguagem e de paradigma de ensino de Língua Materna. Essa questão começou a ter destaque, poderíamos dizer, nos anos de 1980, e se intensificou, principalmente, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No entanto, passados todos esses anos, o debate e a reflexão concernentes ao

1 Os Capítulos 7 e 8 desta coletânea também focalizam práticas pedagógicas orientadas por sequências de atividades didáticas.

ensino da Língua Materna configuram-se como ineficientes, pois as práticas docentes, em muitas de nossas escolas, ainda não tomam o texto como objeto de ensino por meio do qual podem ser trabalhados os domínios de aprendizagem como leitura, produção textual e análise linguística.

Em alguns casos, o texto até é utilizado nas aulas de língua materna, mas como pretexto para o ensino prescritivo da gramática normativa, desconsiderando as funções linguístico-discursivas dos elementos que estruturam a língua. No que diz respeito à leitura e à produção textual, de um lado, muitas vezes, são feitas apenas atividades de extração de informações que ignoram as possibilidades de reflexão e crítica ou produções escritas/orais desvinculadas do contexto de produção e dos objetivos da enunciação. Isso evidencia que o texto até é utilizado na sala de aula, mas não com a finalidade de proporcionar aos estudantes verdadeiros momentos de interação pela linguagem. Por outro lado, conforme Lima (2014), muitos professores procuram focar em suas aulas o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção. Nesse caso, o trabalho docente é calcado em uma concepção interacionista de linguagem, que considera que as manifestações linguísticas se configuram em formas de gêneros e se materializam nos textos orais, escritos ou multimodais. Nessa concepção, o gênero de texto pode viabilizar melhores condições para o ensino da leitura e da produção escrita/oral, considerado como um instrumento que as pessoas usam para interagir, e assim dar aos alunos as condições necessárias para efetivarem práticas de linguagem no ambiente escolar.

O gênero textual, nesse sentido, tem o papel de articular as práticas sociais e os objetos de ensino, ou seja, a leitura, a produção de textos e análise linguística, nas aulas de língua materna. A escola, com isso, será o local em que as práticas sociais dos alunos serão efetivadas por meio da linguagem. Nesse caso, segundo Schnewly e Dolz (2010), os educandos, no papel de sujeitos, aprenderão a mobilizar um conjunto de capacidades fundamentais para realizar uma ação de linguagem. Em primeiro lugar, compreenderão que é necessário conhecer o contexto de interação e o gênero

para estabelecer interações na sociedade. Depois, aprenderão que faz sentido conhecer o aspecto discursivo, a organização textual, por exemplo, dos gêneros textuais e, em seguida, assimilarão a importância de conhecer os aspectos gramaticais, as unidades linguísticas ou os aspectos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros adotados em uma comunidade discursiva.

É por meio do gênero de texto que os estudantes terão em suas atividades escolares de Língua Materna a possibilidade de materialização das práticas de linguagem. Isso se deve porque, como afirma Bakhtin (2010), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados produzidos no dia a dia nos eventos comunicativos. Mais que isso, são instâncias culturais mediadoras que possibilitam a estabilidade das práticas de linguagem².

Para Schneuwly e Dolz (2010, p. 64), os gêneros textuais,

por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *meainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Por isso, quando pensamos em ensino de língua materna, principalmente no que diz respeito à leitura e à produção textual, devemos enfatizar a noção de gênero como objeto de ensino e como instrumento por meio do qual serão desenvolvidas as capacidades de linguagem no âmbito escolar. No entanto, é preciso ressaltar que, em muitos casos, ao transformarmos em instância de ensino, o gênero pode perder sua função interativa. Ou seja, passa a ser utilizado apenas como pura forma linguística na qual se despreza a sua natureza discursiva. É como se houvesse uma inversão da função principal da inserção dos gêneros textuais na escola, destituindo-os de uma situação comunicativa autêntica.

2 Maiores detalhes a respeito da abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos são encontrados nos Capítulos 1 e 5 desta coletânea.

Em contrapartida, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a escola deve ser concebida como um local de comunicação. Com isso, esperamos que as atividades desenvolvidas em torno do ensino de Língua Materna sejam concebidas como práticas languageiras verdadeiras, operadas pelos gêneros. Dessa forma, quando os alunos tiverem de produzir uma crônica ou um artigo de opinião, por exemplo, farão isso por uma necessidade interativa mais significativa. Por isso, é importante que outros gêneros com função social extraescolar³ sejam levados para a sala de aula, pois servirão de base ou inspiração para as interações que possam surgir nas aulas de língua materna. E, muitas vezes, como asseveram Schneuwly e Dolz (2010, p. 67), “o gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação”.

A escola precisa ser, portanto, um lugar específico de interação, entidade na qual os gêneros cumprem determinadas funções sociais. Assim, quando inserimos um gênero na escola, primeiramente, esperamos que os alunos aprendam a dominá-lo no intuito de apreendê-lo e produzi-lo no contexto intra e extraescolar. Em seguida, almejamos que os estudantes, após obterem saberes sobre o gênero, consigam associá-lo com outros, seja em termos de proximidades ou de disparidades. Um exemplo disso são as atividades de retextualização, como transformar uma entrevista em notícia ou a partir da interpretação de uma charge produzir um artigo de opinião.

Schneuwly e Dolz (2010) enfatizam que os gêneros, ao entrarem no ambiente escolar, sofrem uma espécie de transformação, pois, embora sejam entidades que viabilizam a interação, perdem parte de sua função social de origem, já que na escola tornam-se objetos a serem ensinados e aprendidos. Por isso, quando o professor propõe em suas aulas a escrita do artigo de opinião, este poderá perder parte de sua função

3 Nesse caso, queremos frisar que na tradição escolar as aulas de produção textual ainda continuam sendo norteadas somente por gêneros escolarizados: narração, descrição e dissertação.

social que detém em um suporte extraescolar, como um jornal ou revista. Parece ser importante que aos alunos sejam dadas as oportunidades de interação o mais semelhante possível da produção de um gênero de referência e que, nestas interações pela linguagem, eles saibam por que precisam escrever e quais interlocutores devem atingir, ou seja, a prática de linguagem deve fazer sentido para os alunos.

Sendo, pois, uma variação de sua referência, o gênero no processo de ensino-aprendizagem precisa ser descrito para viabilizar sua inserção nas práticas docentes. Nesse momento ocorre a criação de *modelos didáticos de gêneros* por parte dos professores. No modelo didático, segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 69), é possível “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”.

Com isso, haverá uma teorização do processo didático que compreenderá três princípios. O primeiro diz respeito à *legitimidade*, ou seja, devemos fazer uso dos saberes teóricos advindos de especialistas. O segundo princípio é o de *pertinência* e nele precisamos lançar mão das capacidades dos alunos e dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. O último princípio diz respeito à *solidarização*, sendo que nele é preciso que os saberes mobilizados e adquiridos tenham articulação com os propósitos estipulados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010). Esses três princípios que engendram o modelo didático não podem ser considerados separadamente, mas sim numa constante imbricação, pois cada um só tem valor se estiverem em estreita articulação.

O modelo didático, em síntese, comporta duas propriedades fundamentais que são imprescindíveis em sua adoção. Primeiramente, sintetizar as capacidades de linguagem que um gênero comporta com o objetivo de nortear as ações didáticas do professor. E, em seguida, tornar claro o que pode ser ensinado sobre o gênero, por meio de ferramentas de ensino como a sequência didática, tópico que trataremos na próxima seção.

2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Os gêneros, assim como definidos no tópico acima, são formas relativamente estáveis de enunciados, usados como modelos textuais para as pessoas se comunicarem. É o gênero, pois, que possibilita a interação entre os indivíduos, de acordo com os seus propósitos enunciativos em diferentes contextos. E é nessa perspectiva que devem ser utilizados em sala de aula, ou seja, os gêneros devem proporcionar situações reais de interação no espaço escolar. Por isso, sem esse objetivo o uso de gêneros não faz sentido tanto para os alunos como para os professores.

Para tornar a sala de aula um local de interação verbal que realmente se efetive, é preciso que os alunos tenham contato com gêneros e textos de referência que sirvam de inspiração para as produções. Além disso, é necessário que o ensino seja conduzido modularmente, possibilitando aos educandos a avaliação de seu desempenho ou progresso ao longo do trabalho. Nesse tipo de procedimento, também é importante a elaboração de projetos de classe, sem que a atividade de escrita se torne, exclusivamente, em algo sistemático.

Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor, segundo Dolz *et al.* (2010, p. 82) é:

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

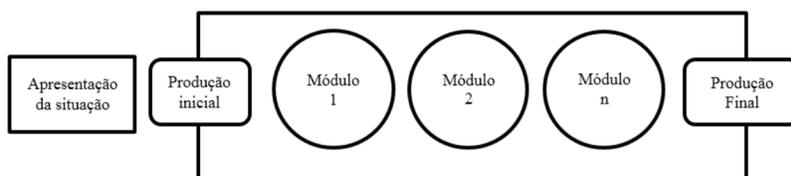
Todas essas possibilidades podem ser desenvolvidas de maneira eficaz, propiciando ao aluno lidar com a linguagem de forma consciente em variados contextos discursivos, principalmente se o professor passar a adotar a SD como uma ferramenta de ensino no trabalho com os gêneros textuais.

A SD se configura como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, p. 82). Ela se apresenta, pois, como um instrumento por meio do qual o professor poderá levar seus alunos a empregarem com mais eficiência os gêneros textuais a serem didatizados.

Além disso, por meio dessa ferramenta didática, é possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Com isso, os educandos poderão produzir textos orais ou escritos com mais propriedade e adequação em contextos variados de práticas de linguagem.

A estrutura básica de uma SD, segundo Dolz *et al.* (2010, p. 83), segue o seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da SD



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

A primeira etapa de uma SD, denominada de *apresentação da situação*, tem o objetivo de mostrar para os estudantes a proposta a ser desenvolvida, a ser concretizada em termos de atividade de interação, na produção final. Além disso, é nessa fase que os alunos são preparados para a produção inicial, sendo esta considerada a primeira tentativa de escrita do gênero. Esse primeiro texto é considerado o ponto de partida para que sejam trabalhados, em forma de módulos, os problemas iniciais.

Essa primeira etapa do projeto é considerada como fundamental e trabalhosa, pois é nela que os educandos construirão uma

ideia da proposta de atividade de linguagem que será desenvolvida. Sendo assim, a apresentação da situação é constituída por duas dimensões: a) apresentação de uma situação de interação bem definido; e b) preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos.

Na primeira dimensão, é importante que seja proposto o projeto coletivo de produção textual, tomando-se um gênero como modelo para uma situação de prática de linguagem. Por isso, deve ficar claro para os alunos o porquê da produção, isto é, qual é a situação de interação que eles devem procurar elucidar por meio de um texto.

Para Dolz *et al.* (2010), é preciso que, nessa fase, sejam dadas indicações que levem os estudantes a responderem algumas questões que os farão apropriarem-se da razão do projeto comunicativo. A primeira questão é: Qual o gênero a ser abordado? Para que os alunos possam assimilar bem a proposta, pode-se fazer alguma atividade que permita a eles ler ou escutar o gênero em questão. As possibilidades são muitas, mas o importante é que as produções se tornem, de fato, uma situação real de interação.

A segunda questão refere-se a quem se dirige a produção textual, ou seja, quem são os destinatários do texto que será produzido? Os destinatários, dependendo do projeto visado, podem ser múltiplos: colegas de classe; colegas de outras turmas, de outras escolas; pessoas do bairro; autoridades políticas; ou a sociedade em geral. O terceiro questionamento pauta-se na forma que assumirá a produção, ou melhor, o texto produzido poderá ser gravado em vídeo ou áudio etc. As possibilidades de veiculação do texto devem ser ajustadas ao que foi proposto e às condições de trabalho que a escola oferece. O quarto e último questionamento refere-se a quem participará da produção. Essa participação pode englobar todos os alunos, somente alguns, poderá ser em dupla ou em grupos maiores e também de forma individual.

A segunda dimensão da apresentação da situação, que visa preparar os conteúdos que serão produzidos, objetiva mostrar para os estudantes a importância desses conteúdos e quais deles serão mais relevantes para o desenvolvimento do projeto de produção textual. Se a atividade de linguagem tiver como modelo o

gênero artigo de opinião, o professor pode reunir um conjunto de textos (aqui também podem ser usados filmes, documentários, gravação de programas, etc.) que versam sobre o tema proposto e fazer leituras e discussões com os alunos, preparando-os para se posicionarem em sua produção.

A parte inicial da SD, nesse sentido, é importantíssima, pois explicita a relevância do trabalho que será realizado, além de mostrar para os estudantes que eles poderão se tornar verdadeiros atores em uma prática de linguagem. Segundo Dolz *et alii* (2010, p. 85), “a fase inicial da apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

A segunda etapa da SD, *a primeira produção*, será o momento em que os alunos tentarão produzir a primeira versão de seu texto, tendo o professor não como alguém que irá apenas apontar os possíveis problemas e dar uma nota ou conceito, mas sim como um leitor mais experiente capaz de ajudá-los a melhorar sua produção que será veiculada ao final do projeto.

Essa primeira produção, algumas vezes, pode apresentar uma série de inadequações em relação ao gênero didatizado. No entanto, se durante a apresentação da situação, os estudantes tiverem apreendido boa parte do que foi mostrado, é possível que os textos da primeira versão sejam equivalentes aos objetivos visados, mesmo que alguns alunos não consigam respeitar todas as características do gênero modelizado. Por isso, mesmo parcialmente, é possível que os estudantes sigam as orientações dadas.

Diante dos resultados da primeira produção, é possível mapear as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que ainda precisam melhorar em relação ao gênero. Com base nisso, o professor poderá definir, de forma precisa, os pontos que mais necessitam de sua intervenção e como poderá fazer isso. Tal diagnóstico também serve para o educando compreender que ainda precisa aperfeiçoar sua produção em determinados aspectos, servindo isso até de motivação para as produções futuras.

Esse trabalho inicial funciona também como regulador, conduzindo as ações dos professores e dos alunos dentro do desenvolvimento de uma SD. Por isso, quando o aluno escreve seu texto pela primeira vez, ele tem a possibilidade de pôr em prática as orientações ocorridas na apresentação da situação, além de poder identificar o que já sabe e o que carece saber a respeito do gênero. Para o professor, a versão inicial funciona como um diagnóstico por meio do qual será conduzida a sequência do projeto. Isso, pois, classifica esse tipo de avaliação como *formativa*.

Por isso, por meio de critérios avaliativos bem definidos, a correção ganha um caráter diferenciado em relação ao que normalmente tem acontecido nas aulas de produção textual, permitindo uma avaliação mais preocupada em mostrar as dificuldades e os caminhos para superá-las. Isso levará os alunos a perceberem que o importante em uma atividade de produção não é somente a nota, mas, principalmente, o seu desempenho em um dado momento de interação verbal.

Os pontos fortes e fracos evidenciados na primeira produção servem de parâmetro para a articulação da terceira etapa de uma SD, que é a criação dos módulos. Nestes, segundo Dolz *et al.* (2010, p.87), “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Essa fase da SD visa a uma decomposição das inadequações apresentadas inicialmente nos textos escolares, para que sejam pontualmente trabalhadas.

Ainda segundo os autores, a elaboração dos módulos deve ser pautada em questionamentos como: a) quais dificuldades da oralidade ou da escrita abordar? b) como deve ser construído um módulo para trabalhar um problema específico? c) como capitalizar o que é adquirido ao longo dos módulos? Questionamentos como esses são capazes de conduzir o desenvolvimento de uma SD, tornando o trabalho do professor bem mais articulado e mais propenso ao alcance de bons resultados.

No nível da elaboração dos conteúdos, almejamos que o estudante possa elaborar os pontos necessários para seu projeto intera-

tivo. Nesse caso, dependendo do gênero, ele poderá apropriar-se de alguns procedimentos como debates, discussões, tomadas de notas, leitura de verbetes, etc., capazes de levá-lo a construir, de forma eficaz, os conteúdos mais apropriados para um ato enunciativo.

No nível do planejamento do texto, é esperado que os alunos estruturem sua produção de acordo com seus objetivos de linguagem, ou seja, informar, divertir, solicitar, convencer, etc. os interlocutores visados na interação. Isso se torna mais facilitado porque cada gênero já detém uma estrutura convencional, mas não rígida, por meio da qual poderá ser articulada a construção do texto.

O último nível psicológico referente a uma produção diz respeito à realização do texto. Nesse nível, desejamos que o estudante selecione a linguagem mais adequada para produzir seu enunciado. Por isso, deve usar um vocabulário condizente com o contexto discursivo, deve, de acordo com o plano textual, variar o uso dos tempos verbais e, além disso, lançar mão dos operadores lógico-argumentativos mais apropriados para a situação comunicativa.

Ao procurar superar as dificuldades constatadas na produção inicial, o professor tem uma gama de possibilidades para realizar exercícios e atividades relacionados à leitura, escrita/oralidade e análise linguística capazes de enriquecer sua prática pedagógica e proporcionar o desenvolvimento dos alunos. Por meio dessa variação de atividades, os alunos poderão compreender melhor as noções e instrumentos capazes de levá-los a serem mais proficientes em sua produção, de forma modular.

Durante o desenvolvimento dos módulos os estudantes adquirem conhecimentos que lhes dão a possibilidade de falar sobre os gêneros. No dizer de Dolz *et al.* (2010, p. 89), “eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros”.

Esse conhecimento construído paulatinamente a respeito do gênero, é convertido em palavras técnicas e em normas, contribuindo para a reflexão e à regulação das ações linguísticas. Quando isso se sucede, é possível, por exemplo, que os alunos saibam quais as técnicas para argumentar e contra argumentar em favor de um ponto-de-vista, transformar perguntas e respostas em uma notícia, etc.

Todos os conhecimentos, enfim, apreendidos no desenvolvimento de uma SD podem ser registrados em uma lista de constatações/controle, dando aos estudantes condições mais palpáveis de sintetizar o que passaram a dominar acerca de um gênero textual (ver Anexo).

A última etapa da SD é a produção final. Ela se caracteriza como o momento em que o estudante colocará em prática tudo o que apreendeu durante a realização dos módulos. Nessa fase, pois, esperamos que, por meio de uma avaliação embasada na lista de constatações, o aluno tenha um controle a respeito de seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, que perceba o que já aprendeu e o que ainda precisa aprender. Além disso, a lista deve servir de instrumento regulador na revisão e na reescrita, implicando no comportamento do educando como produtor de texto.

É também na etapa final que o professor poderá, de acordo com suas pretensões, realizar uma avaliação *somativa*, estabelecendo, numa escala, o desempenho do aluno ao longo da aplicação da SD. Assim, a nota ou conceito que o estudante receberá no final do trabalho representará não um único momento, mas, sim, todo o processo de escrita e reescrita do texto. Com isso, esperamos que a avaliação se configure como um ato de interação e trocas entre docentes e discentes. Na seção seguinte, faremos as considerações a respeito da SD aplicada por um professor matriculado no ProfLetras.

3 DA DIDATIZAÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Nesta seção, apresentamos a SD, elaborada e desenvolvida por um professor da Educação Básica que é aluno do ProfLetras na UNIFESSPA, seguida de uma análise que reflete os entraves e os apontamentos a serem implementados em uma segunda edição da proposta de ensino elaborada. A atividade foi desenvolvida durante três meses consecutivos e envolveu vinte e dois estudantes de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), turno vespertino, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles, em Parauapebas, Estado do Pará, tendo o artigo de opinião como gênero didatizado.

Os estudantes têm entre 15 e 18 anos de idade e a maioria é oriunda dos Estados do Maranhão, Pará e Piauí. Boa parte deles tem uma situação socioeconômica instável. A turma é considerada pelo professor participante da pesquisa como esforçada e participativa. Além disso, os alunos veem na escola um ambiente por meio do qual poderão alcançar os conhecimentos que os ajudarão a conquistar seus objetivos como cidadãos.

Com base no modelo de SD estabelecido por Dolz e Schneuwly (2010), o professor planejou e aplicou a proposta de intervenção, procurando contemplar as fases da atividade modular, a saber: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos* e *produção final*.

Na *apresentação da situação*, primeira fase da SD, o professor realizou uma roda de conversa com os estudantes explicando que, no final do projeto, a versão final dos textos produzidos seria publicada no mural e no *blog* da escola. Nesse caso, percebemos uma preocupação do docente com o propósito interativo, ou seja, o professor tenta seguir as orientações dos PCN (BRASIL, 1998), quando estes salientam a importância da função social do gênero. Pois quando os alunos, de fato, assumindo a função de locutores, produzem textos para interlocutores reais, a escola cumpre seu papel de promotora de efetivas práticas de linguagem.

Segundo Lima (2014), esse tem sido um dos problemas na inserção dos gêneros textuais na escola, pois muitas atividades docentes, inclusive as baseadas nos livros didáticos, não oportunizam ao aluno situações de interações em que o discente possa se tornar o dono de seu discurso. Assim, o estudante não sabe para quem e por que escreve e o professor quase sempre é o único interlocutor (na maioria das vezes fictício) a quem as produções são endereçadas. E, além disso, a escola não oportuniza a veiculação dos textos, dando a estes apenas o caráter de material avaliativo. Uma avaliação que, aliás, na maioria das vezes, se prende apenas às nomenclaturas gramaticais, deixando as questões linguístico-discursivas para segundo plano ou são totalmente ignoradas.

No entanto, quando os estudantes são inseridos no contexto de produção, as expectativas como autores são positivas, pois quando o professor anunciou a função social do trabalho com o gênero e com a escrita, percebeu a receptividade da turma em participar da proposta.

Seguindo a primeira fase da SD, o professor realizou indagações aos estudantes a respeito do gênero a ser didatizado e, em seguida, fez algumas explicações, como podemos observar no Exemplo 1:

Exemplo 1

Perguntei aos estudantes se conheciam o gênero artigo de opinião e de acordo com as respostas fiz uma exposição breve do que de fato era o texto de opinião. Expliquei-lhes que no gênero, costumava-se apresentar o posicionamento do autor, visto que era comum ser veiculado em jornais e revistas impressos, demonstrando o posicionamento do escritor. Esclareci ainda que a apresentação das opiniões devia ser escrita de forma coerente e por isso o redator precisava ter conhecimento da temática, bem como estar "atenado" com os acontecimentos para posteriormente emitir opiniões e posicionar-se a respeito do tema evidenciado.

De acordo com a fala do professor, compreendemos que o mesmo está habituado a não fazer o próprio aluno perceber quais são as características do gênero didatizado. Com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos em relação ao gênero, em vez de propor a leitura de exemplares do artigo de opinião, o professor já antecipa para os alunos as capacidades de linguagem do gênero, algo que poderia ser feito com a colaboração da turma a partir das leituras. Há também de se considerar no relato do Exemplo 1 a preocupação docente em mostrar aos estudantes a função social do gênero fora da escola, já que o mesmo pertence à instância jornalística. E, ao didatizá-lo, entretanto, essa função social do gênero em estudo, pelo menos em parte, é modificada em função da escolha do mural e do *blog* como locais de veiculação das produções finais.

Na fala do professor também percebemos uma insegurança no uso da nomenclatura como no caso quando generaliza o gênero como texto de opinião. Pode ser que o docente ainda não esteja habituado com a taxonomia referente aos gêneros e tipologias textuais: narrativa, descritiva, dissertativa etc. Por outro lado, o que pontuamos como algo que merecia ser abordado, ocorreu na aula seguinte, ou seja, o professor trouxe um exemplar do gênero para ser lido e discutido com os alunos, como se observa no Exemplo 2:

Exemplo 2

No dia seguinte, distribuí aos estudantes um exemplo de artigo de opinião da escritora Lya Luft, apresentado na Revista Veja, abril de 2005, intitulado "Baleias não me emocionam". Solicitei que silenciosamente realizassem a leitura do texto e em seguida fiz a leitura para que eles compreendessem melhor o conteúdo. Por fim, propus um debate sobre o texto em questão, questionando-lhes sobre o que acharam do conteúdo, se estava de difícil compreensão ao passo que alguns disseram que sim, que o texto encontrava-se um pouco confuso. Expliquei-lhes, então, que era um modelo de artigo de opinião em que a escritora se posicionava diante da temática e que eles iriam também argumentar acerca de um tema. Falei-lhes ainda que na aula seguinte, traria um tema polêmico para ser abordado nas produções.

De acordo com o relato, o professor, com seus saberes construídos em relação ao gênero, busca mostrar aos alunos algumas das características do artigo de opinião, no sentido de ajudá-los a compreender como se configura um texto de ordem argumentativa. Além da atividade realizada, conforme o Exemplo 2, acreditamos que o docente poderia ter proposto, em conjunto com os estudantes, a identificação da tese, dos argumentos que a sustentam e da solução-avaliação da autora sobre a questão. Com isso, ampliaria a discussão sobre o texto e, conseqüentemente, os alunos poderiam ter uma visão melhor de como se organiza o artigo de opinião.

Como o professor participante da pesquisa percebeu que a maioria dos alunos interagiu na atividade de compreensão, em seguida, já mencionou que os educandos deveriam fazer o mesmo em um texto que iriam produzir. Com isso, ele deixou claro para os alunos que cada etapa da SD era importante, pois, a partir das atividades, passariam a construir saberes que os ajudariam na produção do gênero a ser veiculado na escola e no *blog*. Com isso, o professor evidenciou para os alunos a função comunicativa do gênero.

Conforme asseveram Dolz e Schneuwly (2010), na apresentação da situação, o aluno deve ter contato com exemplares do gênero para que possa se familiarizar com o mesmo e, assim, apreender as capacidades de linguagem necessárias para a produção textual. Apesar de não ter apresentado mais exemplares de artigo de opinião para a turma, o docente explorou um texto do gênero alvo, para que os alunos se sentissem mais seguros em escritas posteriores. Buscando seguir as orientações dos autores acima, no que diz respeito à primeira etapa da SD.

Depois de ter trabalhado com um exemplar do gênero, na aula seguinte, o professor trouxe aos alunos a temática a ser abordada na produção que será veiculada tanto no mural quanto no *blog*. Isso é evidenciado no Exemplo 3:

Exemplo 3

Nesse encontro apresentei aos estudantes a temática que seria abordada nos textos. Solicitei-lhes atenção na exibição de um vídeo que traria o tema a ser argumentado. O vídeo era uma reportagem que trazia à tona a polêmica acerca do “Transplante de cabeça⁴”, exibida no Domingo Espetacular da Rede Record de Televisão.

O⁴ intuito do vídeo é ambientar os alunos com relação ao tema a ser abordado na atividade de escrita. Isso vai ao encontro do que Lima (2014) assevera a respeito da primeira fase da SD, pois, para o autor, quanto mais o professor oferecer possibilidades para os alunos se apropriarem do assunto que irão escrever, mais possibilidades terão de desenvolver adequadamente os conteúdos visados na produção do gênero.

Isso corrobora o que Sousa (2015) menciona sobre o processo de ampliação de letramento, sobretudo no contexto da EJA, pois as formas de adquirir ou ter acesso ao conhecimento passam por modificação, logo, cabe à escola repensar de que forma as estratégias metodológicas desenvolvidas podem dialogar com essas transformações e, com isso, potencializar as aprendizagens.

Após a exibição da reportagem em vídeo e da conversa com os estudantes, o professor distribuiu o seguinte texto escrito, intitulado “Um transplante de cabeça pode acontecer até 2017, diz cientista⁵”, com a intenção de oferecer subsídios para que os alunos passassem a refletir mais sobre o tema. Posteriormente, de acordo com o Exemplo 4, o professor finalizou a *apresentação da situação* e passou a fazer uma breve explicação sobre o plano discursivo do gênero.

4 Domingo Espetacular fala sobre o transplante de cabeça, a cirurgia mais radical da medicina. Reportagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jAoZ8Sxk2Y>. Acesso em: 07 abr. 2015.

5 Os textos de apoio utilizados foram retirados no endereço <<http://www.dm.com.br/ciencia/2015/03/ate-2017-sera-possivel-transplante-de-cabeca.html>>. Acesso em: 07 abril 2015.

Exemplo 4

E para encerrar a apresentação da proposta, falei-lhes sucintamente das principais características do artigo de opinião, por meio de um esquema-síntese, como: título (atrativo), introdução (apresentação da polêmica), desenvolvimento (argumentação do ponto de vista), conclusão (reafirmar o ponto de vista em relação à polêmica) que seriam estudadas nas aulas seguintes.

Conforme se pode notar no relato do Exemplo 4, há uma preocupação do docente em traçar para os alunos o plano discursivo do artigo de opinião. Talvez, o professor poderia ter estendido essa atividade, explorando outros exemplares para, assim, os estudantes ampliarem seus saberes acerca da capacidade discursiva do gênero. Mesmo assim, isso evidencia que o docente depreende o quanto essa fase é importante para o andamento de todo o trabalho com o gênero, já que busca seguir as instruções do Grupo de Genebra. *A apresentação da situação* é uma etapa importantíssima da SD, pois é nela que “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 84).

Na aula seguinte, o professor solicitou aos estudantes a escrita da primeira versão do artigo de opinião, almejando que os alunos levassem em consideração as informações iniciais transmitidas nos encontros anteriores.

Nessa etapa o docente explicou aos estudantes a importância da primeira produção no andamento da SD, mencionando que, a partir do texto inicial, seria feito um levantamento das capacidades de linguagem já dominadas e das que precisariam ser trabalhadas no decorrer das aulas. Isso mostra a preocupação do professor em adotar a avaliação formativa no desenvolvimento do projeto. Segundo Dolz e Schneuwly (2010), adotando a avaliação formativa, guiada por critérios bem definidos, é possível verificar em que situação está a turma e quais são as demandas apresentadas pelos discentes. A partir disso, pode-se fazer o planejamento dos módulos.

De acordo com o que podemos observar no Exemplo 5, o professor procurou seguir tais orientações alardeadas pelos autores supracitados:

Exemplo 5
Ao término das aulas de língua portuguesa, confesso que fiquei contente, pois a maioria da turma conseguiu entregar a primeira versão do texto. Com isso, percebi que eles se sentiram capazes de argumentar a partir da polêmica do tema proposto. De posse das produções textuais e da leitura, fiz um levantamento dos desvios mais frequentes nos textos discentes e essas irregularidades passaram ser a abordagem dos módulos como havia planejado trabalhar na Sequência Didática.

Na aula seguinte, o professor iniciou a etapa dos módulos, classificada por ele como: *Estudo das características do artigo de opinião*. Assim, como se vê no Exemplo 6, por meio de uma aula expositiva, explicou sobre o plano discursivo do gênero trabalhado:

Exemplo 6
Apresentei aos estudantes as características do artigo de opinião. Explicando que o gênero era composto de três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão, além de um título polêmico que despertasse nos leitores a curiosidade para que o texto fosse lido. Expliquei-lhes também que deveriam expor um ponto de vista, isto é, defender uma tese com base na temática proposta a partir das três partes essenciais supracitadas.

Segundo o excerto do Exemplo 6, percebemos uma preocupação do professor em mostrar as partes do gênero como sendo isso fundamental para sua produção. Por isso, com base em exemplares do gênero, explicou que na introdução (situação-problema), o artigo de opinião apresenta a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor em relação ao que virá nas demais partes do texto. Em seguida, ao falar do desenvolvimento (discussão), o professor mostrou que nessa parte são expostos os argumentos e construída a opinião acerca da questão examinada. Por fim, ao explicar

sobre a conclusão (solução-avaliação), o docente evidenciou que esta parte apresenta uma resposta ao que foi proposto no texto.

No módulo em questão, o professor fez uso do livro didático como material de apoio, para mostrar e apresentar exemplos de artigo de opinião. Para isso, utilizou o livro didático *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos*, que trazia características e exemplos do gênero em questão.

Isso também evidencia a realidade de muitos docentes de Língua Portuguesa, pois, por não terem oportunidade de acesso a um referencial teórico, não terem tempo ou recurso para buscar em outras fontes e serem obrigados a seguir as orientações das secretarias municipais de educação, muitos utilizam apenas os manuais didáticos como auxílio para o planejamento das aulas. O docente participante desta pesquisa utilizou esse material porque na ocasião todos os alunos tinham acesso ao livro didático e isso, de certa forma, facilitaria o desenvolvimento da explicação.

Nesse primeiro módulo, o professor também poderia ter utilizado os textos dos estudantes para serem comparados com outros exemplares do gênero retirados do material didático.

A etapa seguinte da SD foi constituída pelo módulo II e, nele, o professor deu destaque aos aspectos ortográficos. Na oportunidade, foi entregue aos alunos a primeira produção do gênero contendo a correção dos desvios ortográficos, conforme se observa no Exemplo 7:

Exemplo 7
Fiz um levantamento com os estudantes dos principais desvios ortográficos encontrados nos textos. Digitei as palavras que apresentavam esses desvios e as entreguei aos alunos. Inicialmente solicitei que realizassem silenciosamente a leitura das palavras encontradas nos textos com maior incidência de irregularidades ortográficas, em seguida, propus uma correção dialogada, perguntando como cada uma deveria ser escrita e por qual motivo, assim, utilizei a lousa para mostrar como tal palavra poderia ter sido escrita e o que de fato teria levado o estudante a grafá-la de tal modo.

No excerto do Exemplo 7, o docente, nesse módulo, priorizou a correção ortográfica e, para isso, fez uso dos textos dos estudantes, levando-os a refletir sobre sua própria escrita. Isso condiz com a atividade epilinguística, conforme Geraldi (2003), pois com o exercício de releitura os estudantes tiveram oportunidade de analisar e rever as inadequações referentes à grafia de determinadas palavras de seus textos. Isso também foi possível porque houve um espaço para a correção participativa, já que os alunos puderam apontar seus erros e tirar dúvidas quanto à grafia correta das palavras.

Ainda nesse segundo módulo, o professor solicitou aos estudantes que fizessem uma primeira reescrita de seu texto, levando em consideração o que havia sido estudado com relação à parte ortográfica. Isso é notado conforme o Exemplo 8:

Exemplo 8

Devolvi as produções discentes e solicitei que as reescrevessem dando atenção para a questão ortográfica e, sobretudo, para os desvios apresentados nos textos. Ao término da aula, recebi dos estudantes novamente os textos corrigidos por eles mesmos focando os aspectos ortográficos.

Após a primeira produção, esperamos que o docente apresentasse para a turma os critérios utilizados para a correção dos textos. Critérios esses que, segundo Lima (2014), devem levar em consideração o modelo didático e as capacidades de linguagem do gênero proposto. De acordo com o Exemplo 8, observamos que o docente priorizou, nessa primeira correção, elementos pertencentes à capacidade linguístico-discursiva, como as questões ortográficas. Por ser comum na EJA a maioria dos alunos apresentarem dificuldades com relação ao domínio da escrita e isso foi diagnosticado na correção dos textos, o docente deu mais atenção a essa questão.

O docente também poderia ter mostrado para os alunos os critérios de avaliação com relação à depreensão do gênero em sua totalidade, ou seja, envolvendo as demais capacidades de linguagem, para evitar que na avaliação fossem contemplados somente os aspectos microestruturais⁶ e deixados de lado a macroestruturalidade⁷, conforme Ruiz (2010).

No III módulo, de acordo com o Exemplo 9, o professor tematizou os aspectos gramaticais, mais uma vez dando atenção às questões superficiais do texto:

Exemplo 9
Iniciei a aula comentando que embora tivéssemos ampliado o olhar sobre os aspectos ortográficos, ainda era possível perceber em alguns textos os desvios discutidos, talvez por falta de atenção e que a aprendizagem deveria ser compreendida como um processo gradual.

Assim, o professor realizou atividades referentes à sintaxe, como o estudo do sujeito, verbo e complemento. Para isso, retomou questões da aula anterior sobre ortografia, tentando também seguir os conteúdos estipulados no currículo destinado à etapa da EJA. Na expectativa de seguir orientações de Dolz e Schneuwly (2010) e Geraldi (2003), quando mencionam que o próprio texto do aluno deve ser usado nos exercícios a serem realizados nos módulos ou durante o processo de revisão e reescrita, o docente entregou um material contendo algumas frases retiradas dos artigos produzidos pelos alunos para que melhorassem a escrita dos mesmos. Fez isso de forma coletiva, pedindo a opinião dos discentes, como se observa no Exemplo 10:

6 Os aspectos microestruturais, conforme Ruiz (2010), dizem respeito aos elementos linguísticos no nível da frase.

7 Segundo Ruiz (2010), no nível macroestrutural são extrapolados os limites frásticos, contemplando o texto como unidade de análise.

Exemplo 10

De maneira expositiva, cada oração foi transcrita por mim na lousa e coletivamente fomos dialogando como aquela frase poderia ser melhorada, observando os aspectos ortográficos do módulo anterior, mas enfatizando o conhecimento acerca da gramática internalizada que cada um trazia. Solicitei-lhes a leitura atenta de todas as orações e os questioneei sobre a organização dos períodos, se estavam bem construídos e o que precisava melhorar.

De acordo com o exemplo 10, podemos dizer que o professor compreende que a gramática deve operar em função das questões textuais/discursivas (construção da análise linguística). Isso é evidenciado na atividade proposta quando, em conjunto com os alunos, analisa como as frases poderiam ser melhoradas, se os períodos estavam adequados ou necessitavam ser revistos, com base na coordenação ou subordinação e no uso de conectivos. Com isso, houve a reflexão sobre a importância da sintaxe na construção dos sentidos do texto.

De acordo com o professor participante da pesquisa, essa atividade foi construída a partir de saberes amalgamados ao longo de sua experiência como docente e também por meio de conhecimentos formados nas aulas do ProfLetras.

Outra possibilidade para o trabalho com o gênero artigo de opinião poderia ser a identificação por parte do professor, nos textos dos alunos, de tipologias ou sequências textuais, dando prioridade à sequência argumentativa, que é a predominante no gênero em questão. Assim, os alunos poderiam rever a forma como foi construído o texto, em comparação como outros exemplares do gênero. Isso mostra que por mais que o professor já tenha conhecimentos sobre a teoria dos gêneros textuais construídos, por meio da participação de formação continuada e cursos de aperfeiçoamento, há obstáculos que precisam ser superados na transposição didática.

Depois disso, o professor pediu aos alunos que reescrevessem novamente seus textos com vistas a considerar as questões gramaticais abordadas. Assim, o docente solicitou que os alunos reescrevessem as produções, levando em consideração a reflexão sobre os aspectos evidenciados. Ao término da reescrita, os estudantes devolveram os textos para que pudessem ser lidos pelo professor.

Autores como Gonçalves (2007) e Lima (2014) afirmam que a reescrita deve ser uma etapa capaz de proporcionar ao aluno a adequação de seu texto ao propósito comunicativo, enfatizando os aspectos textuais/discursivos. Nesse sentido, no final desse encontro, o professor entregou um texto que tratava sobre a temática para auxiliar na construção de argumentos e, conseqüentemente, para a refacção dos artigos, na versão final, veiculada tanto no mural quanto no *blog*. E, assim, encerrou este último dia com a leitura do texto “Um voluntário de 29 anos”, na intenção de oferecer aos alunos informações para que pudessem argumentar a partir da temática, melhorando os textos. Na continuidade da SD, o professor recebeu os textos reescritos e, no IV módulo, abordou elementos da coesão textual. De posse das produções e, a partir de uma leitura atenta dos textos dos alunos, conforme relato do professor, o foco se manteve nos aspectos de coesão textual, ou seja, nas orações e nos períodos, assim como na relação entre a articulação entre os parágrafos. Assim, o professor pautou suas aulas no estudo das orações e dos períodos, enfatizando a relação entre os parágrafos do texto. Essa abordagem foi pautada no uso dos nexos lógicos, operadores argumentativos, elementos que funcionam como articuladores entre as partes do texto e que auxiliam na construção discursiva do gênero.

Além disso, houve uma atenção à questão da concordância verbal com base em problemas identificados nos textos dos estudantes e em exercícios como o reproduzido no Exemplo 11.

Exemplo 11

<p>CONCORDÂNCIA – TERCEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL “TRANSPLANTE DE CABEÇA”</p> <p style="text-align: right;">Professor: Ivan Vale</p> <p>Eu acredito que é possível transferir uma cabeça para corpo, mas muitos riscos pode acontecer porque ainda não é certeza a realização desse magnifico projeto científico , em breve será realizado.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Mas existe a possibilidade desse transplante ter um grande sucesso na cabeça, e poderá ajuda muitas pessoas que tem algum tipo de doenças na cabeça.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Na realização dessa atividade, o professor entregou aos alunos uma folha com trechos de duas produções, contudo, sem identificar as autorias. Com isso, o docente teve o objetivo de explorar a concordância apresentada nos períodos.

No V e último módulo da SD, o professor tematizou a coerência textual, procurando trabalhar os operadores argumentativos e suas funções nos textos. Ao final apresentou o texto: “*Transplante de cabeça pode se tornar realidade em apenas 2 anos, diz médico*”, com o intuito de enriquecer o conhecimento dos alunos em relação à temática do artigo de opinião a ser produzido. Depois disso, avisou aos estudantes que na aula seguinte ocorreria a produção final do gênero.

Embora, no último módulo, tenha havido uma preocupação em trabalhar com os operadores argumentativos, acreditamos que

esses mecanismos linguístico-discursivos poderiam ter sido mais explorados ao longo da SD, principalmente porque nas séries finais do Ensino Fundamental (no caso da EJA), os alunos apresentam dificuldades em utilizá-los em suas produções.

Na última etapa da SD, na produção final, o professor, antes iniciar a reescrita do artigo de opinião, entregou a produção anterior e pediu que relessem e tentassem observar os possíveis avanços durante o desenvolvimento do projeto. Segundo o docente, os alunos conseguiram perceber ascensão em sua escrita. Depois disso, produziram o texto final publicado no mural e no *blog*.

Essa atividade, que levou os alunos a se autoavaliarem, foi interessante, mas isso também poderia ter sido feito em outras etapas da SD, principalmente após a escrita da versão final, antes de ser veiculada. O professor nessa etapa final teve a preocupação de lembrar aos alunos a respeito do propósito comunicativo, como o destino final que seria dado aos textos e aos possíveis leitores que deveriam visar. Isso é notado no Exemplo 12.

Exemplo 12
Pedi que tivessem bastante atenção na reescrita, colocando em prática os conhecimentos construídos [...] E ao término da produção recebi os textos e expliquei-lhes que, no segundo semestre, eles fariam a divulgação dos artigos no mural e no <i>blog</i> escolar.

Assim, compreendemos que a preocupação docente com a produção discente é retomada no Exemplo 12. O propósito interativo, conforme a orientação do professor, foi mais uma vez evidenciado.

Com o relato desta experiência, pontuamos que correlacionar os conhecimentos teóricos com a prática de sala de aula é um grande desafio, contudo, permite que o professor reflita sobre os atos realizados, bem como sobre as implicações desses, e efetive alterações condizentes com as orientações teóricas que embasam a proposta de trabalho. Destacamos, ainda, que embora a SD elaborada e de-

envolvida apresenta aspectos a serem aprimorados, no estudo do gênero artigo de opinião com base na SD, possibilitou a orientação da aprendizagem dos estudantes da EJA de modo mais consciente e a constatação de avanços nas produções textuais dos alunos.

A fim de melhor compreender como as aulas foram desenvolvidas ao longo do trabalho do professor, apresentamos no Quadro 1 um esquema que sintetiza a SD desenvolvida:

Quadro 1: Síntese da SD

Fase da SD	Tema da aula
Apresentação da situação	(1º encontro) Apresentação da proposta de produção textual.
Apresentação da situação	(2º encontro) Análise das características e estrutura do artigo de opinião.
Apresentação da situação	(3º encontro) Estudo e discussão do tema proposto para a produção.
Primeira produção	Produção da primeira versão do gênero proposto.
1º módulo	Estudo das características do artigo de opinião.
2º módulo	Estudo dos aspectos ortográficos
Segunda produção	Escrita da versão intermediária.
3º módulo	Estudo dos aspectos gramaticais: organização das orações e períodos
Terceira produção	Escrita da versão intermediária.
4º módulo	O uso de operadores argumentativos e as relações entre os parágrafos.
5º módulo	Estudo da função dos operadores argumentativos na construção dos sentidos do texto.
Produção final	Produção da versão final a ser veiculada no mural e no <i>blog</i> .

Fonte: Autoria própria

Com base na análise realizada, ficou evidente a necessidade de realizar algumas adequações no desenvolvimento de alguns desses módulos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi discutido neste capítulo, podemos dizer que as práticas de ensino da linguagem, no contexto da Educação Básica, precisam ser capazes de correlacionar os conhecimentos teóricos com as realidades encontradas nos diferentes contextos escolares. Como visto, há uma necessidade de instrumentalizar os professores no ensino de língua materna, levando-os a compreender a língua como forma de interação entre os sujeitos e o gênero como o instrumento que possibilita a construção das práticas de linguagem na escola.

Conforme os relatos do professor participante da pesquisa, podemos afirmar que as práticas docentes, com relação ao ensino de gêneros textuais, precisam ser revistas, pois sempre surgem desafios no ensino da linguagem. Assim, como em qualquer outra área do saber, a Linguística Aplicada caminha e o professor precisa caminhar junto para dar conta dos novos desafios. Como visto nos exemplos, apesar de o docente considerar o gênero como objeto de ensino, ainda aparecem na SD proposta, concepções que não consideram a linguagem como forma de interação. Por outro lado, o professor demonstrou autonomia para construir novas práticas no intuito de efetivar com êxito as práticas e as capacidades de linguagem no ambiente escolar. Isso mostra que, apesar das dificuldades, esse caminho precisa ser sempre enfrentado. Além disso, de acordo com os exemplos, não basta a proposição de uma SD, seguindo o modelo da escola de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010), para que se tenha a garantia do desenvolvimento de um bom trabalho com o gênero textual. Essa ferramenta didática, originada no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007), só faz sentido se o professor associar aos saberes já construídos, ao longo de sua prática, conhecimentos oriundos de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, como o ProfLetras. Nesse caso, entendemos que o mestrado profissional pode ajudar o professor a superar os desafios que surgem na transposição didática, em relação ao ensino de gêneros textuais. É preciso, pois, que os professores da Educação Básica tenham mais orientações na efetivação da SD, estabelecendo como foco o desenvolvimento das capacidades de

linguagem, ao longo dos módulos. Dessa forma, poder-se-á diminuir a opacidade que há entre os saberes teóricos e a prática de sala de aula. Portanto, esperamos que as observações feitas neste capítulo possam provocar reflexões acerca das práticas docentes, tomando o gênero como objeto de ensino e que assim possam suscitar mais debates no sentido de contribuir ainda mais para o ensino da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J. *et alii*. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras, Campus de Araraquara, 2007.
- LIMA, P. da S. *A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, Câmpus de Higienópolis, 2014).
- RUIZ, E. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.
- SOUSA, I. V. Multiletramentos e práticas pedagógicas. In: *ARTFACTUM – REVISTA DE ESTUDOS EM LINGUAGEM E TECNOLOGIA*. Ano VII - Nº 02, 2015. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum&page=issue&op=current>> Acesso em: 28 nov. 2015.

ANEXO

LISTA DE CONTROLE DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Seu artigo trata de uma questão polêmica?
O texto está adequado ao contexto de produção dado?
O texto atende ao objetivo do gênero – convencer o leitor?
Adequa o vocabulário ao tema, ao interlocutor e ao gênero?
Apresenta uma contextualização?
Evidencia sua posição – você estabeleceu uma premissa?
Apresenta dois ou mais argumentos para explicar sua posição?
Emprega argumentos de tipos diferentes para fortalecer sua opinião?
Considera argumentos contrários, refutando-os?
Emprega as aspas para explicitar a voz alheia, quando utilizada como no original?
Conclui o texto adequadamente (reforça a posição ou deixa uma questão para refletir ou, ainda, apresenta soluções)?
Emprega adequadamente os organizadores textuais tanto para encadear os parágrafos quanto estabelecer a argumentação?
Utiliza recursos de modalização?
Diversifica as retomadas textuais (emprega anáforas, elipses ou outros grupos nominais)?
Evita desvios de linguagem, marcas de oralidade?
Atende a norma padrão da língua portuguesa?
A pontuação está adequada?
A ortografia está correta?
A caligrafia está legível?
A estética do texto está padronizada (espaçamento dos parágrafos, sem rasuras)?
Emprega letra maiúscula adequadamente?

Fonte: Autoria própria

CAPÍTULO 07

FERRAMENTAS DIDÁTICAS NA (RE)ESCRITA DE RESENHA DE FILME NA SALA DE AULA

Luciana de Queiroz Lima
Paulo da Silva Lima

No Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, os aspectos semânticos e contextuais, muitas vezes, são desconsiderados pelos docentes e o ensino fica centrado na aprendizagem da leitura, do vocabulário e das categorias gramaticais. E quanto ao ensino da produção de texto, muitos professores se prendem à correção de “erros” ortográficos e morfossintáticos. Além disso, a atividade de produção textual raramente visa à interação, pois os textos, na maioria das vezes, são escritos apenas para servirem de base para o lançamento de conceitos ou notas. Nessa perspectiva, o ensino pode ter outro viés.

As atividades de escrita e reescrita de textos na escola devem ser direcionadas não só para apontar os “erros” dos alunos, mas sim para possibilitar um conjunto de atividades que englobem leitura, produção e análise linguística. Além disso, devem ter como finalidade estabelecer vínculos interativos, ou seja, os alunos devem desde cedo ser estimulados a escrever textos reais, com fins específicos, cientes de que para cada situação deverão adequar sua produção, seja ela oral ou escrita.

Neste capítulo, buscamos fazer uma análise confrontando algumas questões teóricas com práticas reais de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, refletindo sobre as seguintes questões: a) O ensino organizado em sequências de atividades

didáticas contribui para a prática docente? b) Como o professor elabora e aplica uma sequência de atividades didáticas de forma que contribua para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das práticas discursivas dos alunos?

Embasado em autores como Antunes (2009), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz (2010), Marcuschi (2012), dentre outros, e seguindo uma abordagem interacionista da linguagem, procuramos, num primeiro momento deste capítulo, discorrer sobre o ensino de gêneros textuais no Ensino Fundamental, demonstrando como se articula, nas secretarias municipais do Sul do Pará, a inserção dos gêneros textuais. No tópico seguinte, abordamos questões teóricas ligadas ao uso de ferramentas didáticas no ensino de gêneros e, por último, apresentamos um relato reflexivo de uma experiência com o ensino do gênero textual resenha de filme no 9º ano do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, portanto, buscamos investigar o trabalho pedagógico com gêneros textuais no Ensino Fundamental, observando como eles podem se tornar aliados do professor no processo de ensino, uma vez que são formas de organização da linguagem nas inúmeras situações de interação que vivemos no dia a dia.

1. GÊNEROS DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001; 1998) estabelecem que a escola deve oferecer condições para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos sabendo: a) ler e escrever textos orais e escritos conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato, ou seja, do convívio familiar; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

A dimensão interacional e discursiva da língua vêm sendo discutida há muito tempo, pois os PCNLP (BRASIL, 2001, p.34) já reconheciam que os conteúdos de Língua Portuguesa deveriam ser articulados em torno do uso da língua oral e escrita e da reflexão acerca dos usos. E, para que isto ocorra, chegamos a uma conclusão que parece óbvia: precisamos redirecionar o ensino de línguas, a partir do texto, pois o falante se comunica através de textos, sejam eles falados ou escritos.

Para articularmos o ensino de Língua Portuguesa em torno dos dois grandes eixos sugeridos pelos PCNLP, uso e reflexão, o professor deve, então, partir de situações reais de utilização da língua, levando em consideração que o ensino deve partir do texto, pois, segundo Antunes (2007, p.130), “o texto é a forma prioritária de se usar a língua”.

O trabalho com textos em sala de aula não deve acontecer também sem qualquer objetivo, como vem ocorrendo em muitas escolas, em que os alunos escrevem para serem avaliados ou somente para que o professor leia e corrija os “erros”. Correção essa que, na maioria das vezes, não ultrapassa a “superfície” do texto. É preciso também acabar com o mito de que texto bom é aquele sem erros ortográficos.

Segundo Marcuschi (2012, p. 21-22), todo falante sabe intuitivamente distinguir um texto de um não texto, sabe que a produção linguística geralmente se dá em textos e não em palavras isoladas. Temos, então, que o falante se comunica através de textos e não de frases soltas, não importando se essa comunicação acontece através de textos extensos como nos livros, ou de textos curtos como em um bilhete.

Para Dolz (2010, p. 39), uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, orais ou escritas, sendo que essas realizações empíricas diversas são chamadas de “texto”. Sendo assim, é fácil concluir que os gêneros textuais são excelentes aliados para um ensino de línguas, uma vez que eles são a forma como esses “textos” (a língua) se organizam nas inúmeras situações interativas que vivemos no dia a dia.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, sendo caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. Sendo de difícil definição formal, os gêneros devem “ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Também é importante atentar para a diferença entre tipo textual e gênero textual, pois essa distinção pode orientar a ação do professor no trabalho com a compreensão e a produção textual, já que as sequências ou tipos textuais funcionam no interior dos gêneros. Partindo do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto e da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, em que a língua é tida como uma forma de ação social e histórica, Marcuschi (2010) apresenta uma breve definição das duas noções:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2010, p.23).

Gênero textual é, então, o nome dado às diferentes “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26), que circulam socialmente, sendo, às vezes, mais formais ou mais informais. E, como língua em uso, são instrumentos de interação indispensáveis, pois todas as pessoas utilizam algum gênero para interagir verbalmente. Quanto mais gêneros textuais o falante dominar, mais acesso terá a uma participação efetiva em sociedade.

Destacamos, aqui, a relevância de se trabalhar no Ensino Fundamental, desde as séries iniciais, com os diferentes gêneros textuais, uma vez que eles são construtos sociais que orientam a atividade interativa de todos os seres humanos. Todos nós utilizamos e dominamos algum gênero, seja ele formal ou informal para expressarmos ideias, crenças, sentimentos, etc. O gênero pode ser considerado como língua viva. Como os falantes já dominam algum tipo de gênero (oral e/ou escrito) fica mais fácil partir desses conhecimentos para ensinar/aprender outros gêneros.

Assim, mudanças no ensino são evidentes, necessárias e solicitadas há algum tempo. Cabe ao professor de Língua Portuguesa assumir o papel de pesquisador e redirecionador da própria prática para, de fato, efetivar um ensino relevante para a vida do aluno em sociedade.

A seguir, faremos algumas considerações sobre o ensino de gêneros textuais nas secretarias e escolas municipais do sul do estado do Pará.

1.1 ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DO SUL DO PARÁ

Apesar dos quase 20 anos da publicação dos PCNLP (BRASIL, 1998), o que se observa é que a perspectiva de ensino com base na inserção dos estudos dos gêneros textuais parece caminhar a passos lentos nas secretarias municipais de ensino do Sul do Pará. Ao analisarmos o planejamento anual e o projeto político

pedagógico (PPP) da escola na qual aconteceu a pesquisa, podemos ter uma evidência de tal afirmação.

Iniciaremos aqui a análise do PPP da escola onde ocorreu a experiência de aplicação da SD. No dia a dia, parece que a escola compreende a importância de formar cidadãos críticos e participantes na sociedade. Entretanto, quando analisamos os objetivos propostos pelo PPP para o 9º ano, turma selecionada para a pesquisa, notamos que o foco central do ensino ainda é constituído pela gramática tradicional e pelas tipologias textuais. Isso pode ser observado no quadro abaixo, retirado do PPP, ao traçar os objetivos para a disciplina Língua Portuguesa:

Quadro 1: Objetivos para disciplina Língua Portuguesa

<p><u>9º Ano:</u> LÍNGUA PORTUGUESA: Desenvolver habilidades e competências através de atividades lúdicas, multidisciplinares que estimulem a observação da realidade; Favorecer o aluno no aprendizado da forma escrita através de gramática contextualizada: período composto por coordenação e por subordinação, orações subordinadas substantivas, orações subordinadas adjetivas, orações subordinadas adverbiais, pronomes relativos, concordância verbal e nominal, Regência verbal e nominal, colocação pronominal, estrutura das palavras, processos de formação de palavras; Narrar, relatar, expor e argumentar variados tipos de textos; Produzir e reescrever textos de tipos e gêneros diversos, preocupando – se com a estrutura e a estética do texto; Pontuar corretamente as orações grafar sufixos e palavras cognatas.</p>

Fonte: Projeto político pedagógico da Escola Henrique Francisco Ramos

Conforme o Quadro 1, o ensino de gêneros somente é citado no momento da produção textual, com foco na estrutura e na estética do texto. Nada mais além disso se relaciona com as práticas sociais efetivas e os gêneros que serão ensinados. Isso já demonstra uma contradição com os PCNLP (2001, p. 23), especialmente, quando enfatizam que toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o aluno desenvolver competências discursivas, tornando-se um sujeito

capaz de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando seus textos (orais ou escritos) às mais diferentes situações de interlocução.

Quando analisamos o planejamento da disciplina de Língua Portuguesa, percebemos o ensino de Língua Materna, com foco no ensino de gêneros. Ao sabermos que, infelizmente, o ensino de linguagem é baseado somente nos textos do livro didático, temos clareza de que o trabalho na sala de aula apresenta pouca variedade de gêneros. Em sua grande maioria, as coleções de livros didáticos privilegiam os gêneros da esfera jornalística. Infelizmente, alguns professores ainda se prendem ao manual didático, privilegiando principalmente as atividades de interpretação de texto e de gramática tradicional, valorizando a cópia de conceitos.

O Quadro 1 ilustra o que muitos professores vivenciam, em sua prática, com relação ao ensino de gêneros textuais, ou seja, a didatização produtiva dos gêneros nas secretarias municipais de ensino do Sul do Pará ainda não aconteceu de forma efetiva. O ensino dos gêneros se baseia somente na leitura e na interpretação dos textos apresentados nos livros didáticos, viabilizando poucos momentos de produção textual e raras situações de interação pela linguagem. As atividades de escrita, por exemplo, ocorrem para que o professor corrija somente os “erros” da superfície do texto. A seguir, apresentaremos algumas questões teóricas sobre o uso de ferramentas didáticas no ensino de gêneros.

2. USO DE FERRAMENTAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GÊNEROS

Segundo o PCNLP (BRASIL, 1998), existem dois modos de organização didática especiais para o ensino dos gêneros: os projetos e os módulos. A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação e divulgação/circulação

social internamente na escola ou fora dela. Já os módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios que são organizados de forma gradual permitindo que os alunos, progressivamente, se apropriem das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seu próprio texto.

Destacamos aqui que o trabalho com os módulos é muito interessante para a transposição didática dos gêneros textuais, uma vez que o planejamento dos módulos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo ao professor identificar quais instrumentos didáticos podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados inicialmente pelos discentes.

No Brasil, a abordagem mais recorrente para o ensino de gêneros tem sido a fundamentada na tradição suíça, o Interacionismo Sociodiscursivo, baseada nas perspectivas bakhtinianas sobre a interação comunicativa e na teoria da aprendizagem e da atividade de Vygotsky¹. Essa abordagem se expandiu largamente no Brasil após publicação dos PCNLP, que adotam essa perspectiva de ensino.

Planejar um ensino de Língua Portuguesa seguindo a abordagem sociointeracionista requer compreender a língua como um articulador das relações cotidianas com os outros falantes, e seu ensino, como já destacado anteriormente, deve proporcionar aos alunos situações reais (social) de interação, as quais só acontecem mediadas por um gênero textual.

Assumindo a teoria apresentada e destacando-se a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa ser orientado por uma metodologia que proporcione ao aluno a realização de atividades consistentes de leitura e produção textual, além da utilização de diferentes gêneros textuais, o trabalho com sequências de atividades didáticas pode trazer contribuições ao professor e a proposição de atividades com foco na forma e no funcionamento da linguagem, com ênfase na interação social.

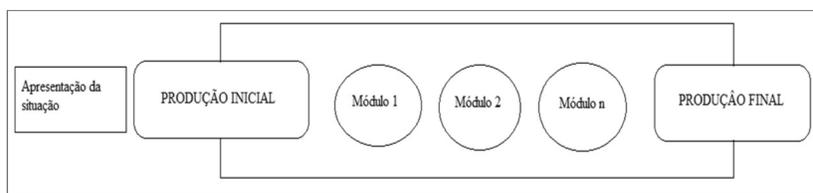
¹ Nos Capítulos 1 e 5 desta coletânea, a abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos é tematizada.

Schneuwly e Dolz (2004), com base em um trabalho realizado nas instituições de ensino da França, apresentam uma proposta para o ensino dos gêneros textuais, a “sequência didática” (SD), com intuito de permitir aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita nas mais diversas situações de comunicação. Ao propor um ensino de gênero através da SD, os autores enfatizam que este procedimento, se bem direcionado pelos professores, possibilita o desenvolvimento das capacidades de produção textual (orais e escritas) dos alunos, em situações reais de interação.

Os autores definem SD como: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero” que “servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82-83). Esse procedimento tem como principal finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe falar ou escrever adequadamente nas diversas situações comunicacionais. Logo, esse trabalho tem que ser desenvolvido com os gêneros que os alunos ainda não dominam, dificilmente acessíveis pela maioria dos estudantes, e ainda sobre gêneros públicos ou privados.

A estrutura básica de uma SD foi representada esquematicamente pelos referidos autores da seguinte forma:

Figura 1: Esquema de sequência didática



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

Observando a Figura 1, notamos que o primeiro momento de uma SD é a apresentação da situação. Nesta fase, o professor deve descrever aos alunos, de forma detalhada, a situação de interação que será efetivada e por meio de qual gênero, ou seja, o docente deve descrever a produção oral ou escrita que os alunos deverão produzir. Nesse momento, devem ser fornecidas aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto de interação visado.

Em seguida, no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito. Ao solicitar essa produção, o professor deve ter por objetivo observar o que os alunos já sabem sobre o gênero solicitado. Esta etapa serve como um diagnóstico, no qual são observadas as dificuldades reveladas pelos discentes e, em seguida, são elaboradas as atividades que serão desenvolvidas nos módulos.

Uma análise das primeiras produções, segundo Schneuwly e Dolz (2004), permite avaliar em que ponto os alunos estão e quais são as dificuldades enfrentadas por eles. Assim, buscando uma “solução” para os problemas que tenham aparecido, surgem os módulos como instrumentos necessários para superá-los. Nessa etapa, é importante que o professor proponha atividades diversificadas.

Em geral, durante a aplicação de uma SD, é registrado em uma lista² tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada em um momento de síntese, antes da produção final, podendo ainda ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor, assim “independente das modalidades de elaboração cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações*” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.90).

Por último, é solicitada aos alunos a elaboração de uma versão final do seu texto. Desse modo, o estudante tem a oportunidade

2 Na 4ª seção deste capítulo, apresentamos a lista de constatações que a professora participante da pesquisa utilizou durante a aplicação da SD.

de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Além disso, é possível a realização de uma avaliação do tipo somativa, utilizando a lista de constatações ou outra grade como parâmetro para a correção. Esse tipo de avaliação abandona os critérios quase sempre gramaticais e muda o foco para a adequação à situação interativa para a qual o texto foi produzido.

É importante destacar que o ensino fica mais fácil a partir do momento em que seus objetivos são descritos e explicitados. Como os gêneros são identificados pelos seus usos e são nomeados e categorizados pelos seus falantes, trabalhar seu ensino a partir de representações sociais facilita sua aprendizagem. Dolz (2010, p. 47-50) destaca a necessidade de o professor construir um “*modelo didático do gênero*” a ser didatizado. A construção deste modelo envolve a identificação das dimensões ensináveis que podem gerar atividades e sequências de ensino. O *modelo didático do gênero* é uma ferramenta fundamental para organizar o ensino da produção textual.

Um modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las. É uma construção em engenharia didática que explicita as seguintes dimensões:

- os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- as capacidades de linguagem do aluno (DOLZ, 2010, p. 48).

Segundo o autor, o *modelo didático*, conforme apresentaremos no Quadro 2, deve trazer um conjunto de recursos que podem ser transformados em conteúdos potenciais de ensino que serão mobilizados nas atividades escolares. Por possibilitar várias realizações, podemos considerá-lo como uma base de dados para a construção do conjunto de sequências de atividades didáticas.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o modelo didático serve para explicitar o conhecimento do gênero que será didatizado, ou seja, ensinado. Para isso, primeiramente, é preciso, com base nas dimensões ensináveis do gênero a ser trabalhado, fazer um levantamento do conjunto de conhecimentos de cunho social, cognitiva e linguística, que são acionados no momento em que se produz ou recebe um gênero de texto, estamos falando das capacidades de linguagem: “adaptar-se as características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursiva)” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

Assim, a modelização do gênero auxilia nas ações dos professores em sala de aula, desde a elaboração das atividades a serem realizadas até o momento de correção e avaliação dos textos produzidos.

Segundo Machado e Cristovão (2006), é necessário destacar que a construção de um modelo didático de gênero não precisa ser perfeita, nem teoricamente pura. Para construí-lo, podemos reunir diversas referências teóricas, assim como referências originárias da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero a ser didatizado. Por fim, as próprias atividades que serão feitas nas aulas e que se centrarem nesse gênero permitiriam um retorno ao modelo didático, admitindo a sua consecutiva reelaboração.

Segundo Machado (2005), o modelo proposto para essas operações não pode ser visto como linear, pois as operações apresentadas não se sucedem umas às outras na ordem em que serão apresentadas e sim em uma interação contínua.

Apresentamos a seguir um quadro, adaptado de Nascimento (2014), que mostra o modelo didático do gênero resenha de filme, modelo este que, na SD aplicada durante a pesquisa, poderia ter servido de base para a elaboração das atividades a serem trabalhadas nos módulos didáticos, assim como poderia auxiliar na construção da lista de constatações a ser utilizada na correção dos textos produzidos pelos alunos.

Quadro 2: Síntese do modelo didático do gênero Resenha crítica

Características da resenha crítica	Descritores	Objetivos específicos: os alunos devem ser capazes de:
<p>Capacidades de ação requeridas para a prática social: SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</p>	<p>Gênero escrito, inicialmente tido como pertencente à esfera acadêmica; a resenha de filme normalmente ligada à esfera jornalística; Normalmente publicado em jornais, revistas e na internet; Escrito por um crítico, resenhista, em se tratando da resenha de filme, pode ser escrito por pessoas que gostam de cinema; Texto produzido para expor uma opinião e através da utilização de argumentos busca convencer o leitor; Estabelece com o leitor uma relação argumentativo-persuasiva; Dependendo do local de publicação sua circulação pode ser local, regional ou até mundial (internet); Busca, na maioria dos casos, convencer ou não o leitor a assistir ao filme.</p>	<p>Selecionar os temas dizíveis do gênero; Adequar o texto: ao leitor e ao suporte onde será publicado</p>
<p>Capacidades de ação requeridas no projeto de comunicação escolar: SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</p>	<p>Texto escrito pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental; Texto produzido para expor uma opinião e convencer o leitor; Estabelece com o leitor uma relação argumentativo-persuasiva Busca, na maioria dos casos, convencer ou não o leitor a assistir ao filme; Em nossa proposta, publicado no blog da escola; Busca, na maioria dos casos, convencer ou não o leitor a assistir ao filme.</p>	<p>Escrever uma resenha em função do projeto de comunicação proposto na sequência didática.</p>

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

<p>Capacidades discursivas: PLANIFICAÇÃO DO TEXTO</p>	<p>No primeiro parágrafo, normalmente, aparecem informações sobre o filme resenhado como o nome do filme, o diretor, o nome dos atores ou atrizes principais, até mesmo o resumo do filme; O resumo pode ser feito ao longo do texto seguido de comentários do resenhista como também em parágrafos específicos ou ainda isolado por um subtítulo; Ocorre a retomada nos parágrafos seguintes de alguns itens citados inicialmente para tecer suas avaliações; A avaliação do filme pode tanto ser realizada ao longo do desenvolvimento do texto por meio da utilização de adjetivos polidos e argumentos sólidos, como também no final de forma explícita (uso de verbos como <i>eu acho que</i>, ou <i>eu penso que</i>, etc.) ou implícita (sem o uso desses verbos); O discurso presente na resenha é o teórico; Escrito normalmente em terceira pessoa; Prevalece a presença do tempo presente, com verbos atemporais; Aparecem sequências descritivas, normalmente quando o autor apresenta a obra; sequências narrativas, geralmente ao apresentar o resumo do filme; sequências explicativas também aparecem quando o autor trata do tema do filme; e sequências argumentativas, que são muito importantes, pois com elas o autor tenta convencer ou não seu leitor a apreciar o filme.</p>	<p>Planejar o texto que contenha: O contexto \ Expansão do contexto, ou seja, as informações que vão além do filme, podendo contar sobre outros filmes já feitos pelos atores e diretores, além de relacionar o filme com outros filmes. Podendo ainda abordar sobre a vida pessoal do elenco; As Informações básicas referentes à parte técnica do filme: nome, duração, elenco, direção, roteiro, gravadora, etc.; Resumo contando o enredo do filme no decorrer do texto, em parágrafos específicos ou com subtítulo; A avaliação, ou seja, o posicionamento expresso pelo resenhista ao longo de seu texto. Podendo as críticas serem positivas ou negativas, que acabam por recomendar, ou não, o filme para o leitor; Os argumentos, ou seja, as justificativas referentes ao juízo de valor (avaliação) proferido. Em uma resenha não é suficiente dizer que gosta ou não gosta, é preciso justificar a opinião com argumentos.</p>
--	--	--

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

<p>Capacidades linguístico-discursivas: TEXTUALIZAÇÃO</p>	<p>A coesão nominal é feita através de expressões nominais que se referem tanto ao filme como a seus elementos como os atores, o diretor, os personagens, dentre outros;</p> <p>Uso de elementos de referência, como as anáforas nominais para evitar repetições ao longo do texto;</p> <p>Uso de conectivos que indicam a adição de ideias como <i>não só... mas também, além disso, ainda</i>, etc..</p> <p>Uso de aspas para demonstrar a presença de outras vozes além da do resenhista,</p> <p>Uso de verbos que traduzam as ações dessas outras vozes como: apresenta, sustenta que, fala que, discute que, dentre outros.</p> <p>A avaliação pode ser realizada através da utilização de adjetivos, substantivos e advérbios, além de se utilizar uma linguagem “polida” que atenuem possíveis afirmações negativas sobre o filme resenhado, podendo para isso: utilizar expressões que atenuem as opiniões como <i>parece-me</i>; utilizar alguns tempos verbais que também têm a função de atenuar o que está sendo dito como o futuro do pretérito.</p>	<p>Utilizar os mecanismos de conexão adequados;</p> <p>Utilizar os organizadores textuais para marcar as transições entre os tipos de discurso e também para relacionar as estruturas frasais.</p>
<p>DIMENSÃO TRANSVERSAL</p>	<p>Ortografia Pontuação Paragrafação</p>	<p>Escrever as palavras corretamente; Utilizar corretamente os sinais de pontuação; Organizar o texto em parágrafos.</p>

Fonte: Adaptado de Nascimento (2014)

Com a “desconstrução do gênero”, ou seja, com a observação dos pontos mais comuns e relevantes do gênero, o professor tem uma ferramenta que o auxiliará em todo o processo de ensino da produção textual. Evidenciamos então que, para os discentes aprenderem um gênero textual de forma gradual, o trabalho com as sequências de atividades didáticas pode ser relevante, pois, desta forma, o professor pode ensinar a escrita, a leitura, a oralidade e

os aspectos gramaticais de forma conjunta, o que faz mais sentido para quem aprende.

3. CONTEXTO DE PESQUISA

Neste capítulo, a SD apresentada é fruto de uma *pesquisa-ação* desenvolvida por uma professora em formação no ProfLetras, na UNIFESSPA. A pesquisa-ação, segundo Morin (2004), tem natureza social empírica e é responsável pela resolução de um problema coletivo. Nesse caso, o pesquisador deve participar de forma colaborativa, averiguando uma ação problemática que realmente careça de uma investigação.

O objetivo da pesquisa-ação é fazer a comparação de informações, avaliando e discutindo resultados e elaborando generalizações. Nesse tipo de pesquisa, os participantes não devem ser vistos como meras cobaias, mas devem desempenhar papel ativo. Nesse sentido, o importante não é somente adquirir conhecimentos sobre a questão, mas obter experiências capazes de contribuir para a discussão do problema ou avançar o debate.

Ainda, segundo Morin (2004, p. 56), a pesquisa-ação permite aos atores a construção de teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. A professora participante desta pesquisa buscou, por intermédio da SD, meios para que, em sua prática de sala de aula, os alunos pudessem alcançar melhores resultados na (re)escrita do gênero resenha.

O desenvolvimento da SD teve a participação de 37 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Henrique Francisco Ramos na cidade de Xinguara, no sul do Pará. Para a realização da atividade, foram utilizadas 18 aulas com tempo reduzido³.

3 Durante o período de aplicação da SD, a escola estava se preparando para a festa junina que acontece anualmente. Assim, durante este período, para que os alunos ensaiassem a tradicional quadrilha junina, foi feito um horário de aula específico com uma redução de todas as aulas para 35 minutos cada.

O gênero escolhido para ser didatizado foi a resenha de filme, pois o mesmo é pouco trabalhado no Ensino Fundamental e apresenta duas características importantes para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, que é resumir e tecer comentários a respeito de um determinado objeto.

Como já mencionado anteriormente, a SD tem como principal finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe falar ou escrever adequadamente nas diversas situações interativas. Nesse sentido, na próxima seção apresentamos um relato reflexivo a respeito da aplicação da SD desenvolvida pela professora participante desta pesquisa.

4. RESENHA DE FILME NA SALA DE AULA

Inicialmente, vale destacar que, para a elaboração da SD, não foi feita uma modelização do gênero a ser ensinado. Isso pode ter dificultado o trabalho da professora, pois é através da modelização que o educador pode observar os componentes ensináveis do gênero para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas na SD. A modelização do gênero também auxilia o docente na elaboração da *lista de constatações* e na correção inicial dos textos produzidos pelos alunos. Com isso, o professor pode verificar, com mais detalhes, o que os estudantes já sabem e o que precisam aprender sobre o gênero abordado.

Como a professora não realizou a modelização do gênero, a SD aplicada foi construída a partir de saberes empíricos da docente sobre a resenha, além de alguns conhecimentos teóricos sobre a sequência didática. No Quadro 3, a seguir, podemos observar o resumo da SD aplicada.

Quadro 3: Resumo da SD desenvolvida para a resenha de filme

Sequência didática	
9º ano do ensino fundamental	
Produção de texto: <i>Resenha de filme</i>	
<p>Objetivos: Ler, ouvir, interpretar e produzir resenhas de filme; Conhecer o modo de organização do gênero textual resenha de filme; Observar o uso de estratégias textuais e discursivas das resenhas de filme; Identificar os usos sociais das resenhas; Identificar estratégias argumentativas utilizadas nas resenhas; Ampliar as possibilidades de produção de textos coerentes.</p>	
<p>Tempo estimado: 9 encontros (cada encontro corresponde a duas aulas)</p>	
<p>Situação comunicativa pretendida: Produção de uma resenha do filme: “Os vingadores: era de Ultron”, para ser publicado no <i>blog</i> da escola.</p>	
Desenvolvimento:	
Apresentação da situação:	
1º Encontro	Apresentar a proposta de produção de texto para os alunos deixando claro que no final das atividades (sequência) eles, individualmente, produzirão uma resenha de filme que será divulgada no <i>blog</i> da escola.
2º Encontro	Fazer com os alunos um levantamento dos conhecimentos prévios que eles possuem acerca do gênero a ser trabalhado.

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

3º Encontro	Realizar leituras (individuais, realizadas pelo professor, realizadas pelos alunos) de resenhas de filmes discutindo com os alunos alguns aspectos relevantes na estrutura de uma resenha, diferenciando resenha de resumo.
4º Encontro	Realizar com os alunos um estudo sobre as características e a estrutura de uma resenha.
A primeira produção:	
5º Encontro	Assistir ao filme “Vingadores: Era de Ultron” com os alunos, solicitando que façam anotações sobre partes do filme que acharem importantes.
6º Encontro	Apresentar para os alunos um resumo do filme assistido; Apresentar para os alunos a ficha técnica do filme escolhido para ser resenhado; Solicitar que os alunos escrevam uma resenha do filme assistido;
Módulos:	
Módulo I	
7º Encontro	Realizar com os alunos uma análise detalhada das partes que estruturam uma resenha de filme (resumo, comentário e avaliação).

Módulo II	
8º Encontro	Realizar um estudo sobre coerência e coesão textual dependendo das dificuldades apresentadas pelos alunos. Analisando os textos levados para leitura, e os próprios textos que os alunos produziram.
Produção final:	
9º Encontro	Produção final da resenha de filme. (Reescrita da resenha inicial)

Fonte: Professora participante da pesquisa

Notamos que a SD aplicada foi baseada na proposta de Schnewly e Dolz (2004). Na apresentação da situação, percebemos que foi dito aos alunos o propósito interativo da produção de texto, conforme podemos observar no Exemplo 1:

Exemplo 1
Neste primeiro encontro, foi apresentada aos alunos a proposta de produção de texto, expliquei para os alunos como seria o processo de produção, ou seja, que eles provavelmente teriam que reescrever seus textos, pois muitas vezes os textos precisam de alguns ajustes que só vão sendo percebidos a medida que os lemos mais de uma vez. Disse que eles iriam produzir uma resenha de filme que no final das atividades seria publicada no blog da escola.

Observamos uma preocupação da professora em enfatizar que os alunos teriam que reescrever seus textos. Notamos também que esta foi a primeira informação dada a eles. Provavelmente, ela não

prática a reescrita com os alunos ou acredita que eles não tenham essa prática. Devemos também lembrar que a professora estava em uma turma cedida para a aplicação da SD.

Na apresentação da situação, o professor deve deixar claro para os alunos todos os aspectos referentes às capacidades de ação. Para isso o docente deverá mobilizar representações do contexto físico (lugar e o momento de produção, se tem ou não a presença de interlocutores), do contexto sociossubjetivo (qual é o papel social dos participantes, o objetivo da produção), além de ir mobilizando nos alunos os conteúdos estocados na memória sobre o gênero. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), são as capacidades de ação que permitirão aos discentes adaptarem-se às características do contexto e do referente.

A apresentação da situação é uma etapa importante da SD, pois nela devem ser fornecidas aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto de comunicação visado. E, de acordo com o Exemplo 2, isso pode ser identificado no trabalho da professora.

Exemplo 2

Fui conversando com os alunos e lhes perguntando se eles já haviam lido alguma resenha [...] tentei elencar deles suposições do que seria uma resenha [...] Fui escrevendo no quadro as características que eles foram falando e pedi que eles escrevessem no caderno para que depois confirmássemos ou não aquelas características [...] entreguei a cada aluno uma coletânea de seis resenhas de filme, sugeri que iniciássemos a leitura pela resenha do filme "Lisbela e o prisioneiro" [...]

Assim que a leitura foi concluída passamos a discutir novamente sobre as características do gênero resenha. Perguntei a eles se as características que eles tinham elencado estavam presentes no texto lido [...] pedi para que eles me dissessem o que mais eles tinham observado como elementos importantes que deveriam estar presente neste gênero [...] junto com eles li trechos da resenha que traziam opiniões do resenhista sobre o filme, buscando mostrar para eles que esse gênero trazia também a opinião do resenhista sobre o filme resenhado.

Observamos que houve uma preocupação da professora em não dar todas as informações prontas para os alunos, e que estes puderam ter contato com vários exemplares do gênero selecionado para ser estudado através de momentos de leituras da coletânea entregue a eles. Isso é notado na descrição da aula, conforme o Exemplo 3.

Exemplo 3
<p>Ao iniciar a aula solicitei aos alunos que retomássemos as leituras das resenhas de filme [...] indaguei-lhes se as resenhas sempre deviam falar bem dos filmes [...] Para responder a essa pergunta disse a eles que iríamos ler a resenha do filme "Meu passado me condena: o filme". [...]</p> <p>Tentei demonstrar aos alunos que as resenhas de filme nem sempre recomendam aos leitores a apreciação do mesmo. Informei-lhes que a opinião do resenhista é muito importante, pois pode contribuir ou não para que um filme seja aceito pelo público em geral. Além disso, pedi aos alunos que identificassem trechos da resenha que traziam um resumo da história contada no filme. Nesta aula de forma oral tentei demonstrar para os alunos que o resumo e a resenha são gêneros textuais diferentes. [...]</p> <p>Iniciamos então uma leitura bem pausada das partes da resenha, onde fui demonstrando para os alunos alguns elementos essenciais que uma resenha deve conter (contexto/expansão do contexto, informações básicas, resumo, juízo de valor e argumento). Ao final da leitura relatei para os discentes no quadro esses elementos, para que eles copiassem no caderno.</p>

Conforme mencionado anteriormente, a SD aplicada foi construída a partir de conhecimentos empíricos sobre o gênero, uma vez que não foi construído o modelo didático do mesmo. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), é através da elaboração do *modelo didático* que o professor observa o conjunto de recursos que podem ser transformados em conteúdos potenciais para o ensino do gênero escolhido e que serão mobilizados nas atividades escolares. E por possibilitar várias realizações podemos considerá-lo como uma base de dados para a construção do conjunto de sequências didá-

ticas. No entanto, apesar de não ter construído o modelo didático do gênero, a professora seguiu as orientações dos referidos autores em relação à primeira etapa da SD.

No início da SD, poucos foram os momentos em que os alunos tiveram contato com atividades escritas, ou seja, as aulas aconteceram basicamente a partir de reflexões orais, como podemos perceber nos Exemplos 1, 2 e 3.

Vale ressaltar que o professor precisa conhecer bem o gênero a ser didatizado, pois o docente não deve frisar somente as questões superficiais e estruturais do gênero, mas também as de ordem discursiva. De acordo com o Exemplo 4, no intuito de alcançar esse objetivo, a professora elaborou, em conjunto com os alunos, uma lista de constatações que serviu de norteadora para a (re) escrita da resenha.

Exemplo 4: Lista de constatações para o gênero resenha de filme

- Sua resenha tem título?
- Seu texto traz as informações básicas do filme, ou seja, refere-se à parte técnica do filme: nome, duração, elenco, direção, roteiro, gravadora, entre outros?
- Seu texto traz o contexto do filme e a expansão do contexto? Traz informações que vão além do filme? Conta sobre outros filmes e aborda a vida do elenco?
- Sua resenha traz a descrição resumida (enredo) do filme?
- Seu texto tem juízo de valor, ou seja, traz sua opinião, o seus posicionamentos expressos ao longo de seu desenvolvimento? Traz uma crítica positiva ou negativa? Recomenda, ou não, o filme para o leitor?
- Você utilizou argumentos consistentes e convincentes para justificar seu juízo de valor?
- Seu texto (resenha) apresenta desvios de gramática e de coerência?

Fonte: Professora participante da pesquisa

A partir do Exemplo 4, além dos pontos apresentados, a professora poderia ter acrescentado à lista tópicos relacionados aos elementos de referência e ao uso dos conectivos. Mesmo assim, constatamos que a lista elaborada contempla as três capacidades de linguagem: capacidade de ação; capacidade discursiva; e capacidade linguístico-discursiva (BRONCKART, 2007).

Para que os alunos produzissem seu primeiro texto, a professora os levou para o cinema da cidade, a fim de que assistissem ao filme sobre o qual escreveriam a resenha, conforme observamos no Exemplo 5⁴.

Exemplo 5
Neste dia cheguei à escola e os alunos do 9º ano “A” estavam eufóricos. Deu um pouco de trabalho para organizar tudo para levá-los ao cinema da cidade, mas no final deu tudo certo. [...] De forma geral tudo ocorreu bem, os alunos gostaram muito de sair do ambiente escolar para assistir ao filme.

Como podemos perceber no Exemplo 5, os alunos gostaram de sair do ambiente escolar para assistir ao filme, fato que também contribuiu para os estudantes identificarem aspectos sociais relacionados ao gênero abordado. Nas aulas seguintes, antes de solicitar que escrevessem a primeira versão da resenha, a professora leu para eles um resumo do longa-metragem e disponibilizou uma ficha técnica do mesmo para facilitar a produção de texto.

A produção inicial teve o objetivo de servir como um diagnóstico, já que, por meio dela, a professora pode averiguar em quais aspectos os alunos se saíram bem e em quais precisavam melhorar. Por isso, na correção dos textos, foi observado, com base na lista apresentada no Exemplo 4, se os alunos apresentaram um resumo da obra e se emitiram juízo de valor no intuito de conquistar a adesão dos leitores da resenha. Além disso, foram observados os

4 No Capítulo 3 desta coletânea, são focalizadas estratégias didáticas em que os alunos da Educação Básica foram deslocados para espaços extraescolares em função do desenvolvimento de práticas escolares de linguagens mais produtivas.

pontos referentes à escrita padrão, como concordância, pontuação, paragrafação etc. Após isso, a docente iniciou a elaboração dos módulos.

Schneuwly e Dolz (2004) destacam que o princípio essencial para a elaboração dos módulos é o de variar os modos de trabalho. Para isso, o professor deve utilizar um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios. Assim, o professor possibilita que os alunos tenham acesso aos instrumentos e às noções por vias diferentes, o que aumenta as suas chances de ter sucesso. Por isso, em conformidade com os referidos autores, percebemos que, durante a aplicação dos módulos, as aulas foram pautadas em reflexões orais e em atividades escritas, no intuito de contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Assim, com o objetivo de fazer os alunos compreenderem como os conectivos são importantes para estabelecer a relação entre as partes e, conseqüentemente, entre os sentidos do texto, a docente propôs atividades, como a que apresentamos no Exemplo 6, adaptada de um manual didático.

Exemplo 6

01. Nas questões seguintes, apresentamos alguns segmentos de discurso separados por ponto final. Retire o ponto final e estabeleça entre eles o tipo de relação indicado entre parênteses, usando para isso os elementos de coesão adequados e fazendo as alterações necessárias.

- a) O homem alcançará a satisfação de suas necessidades. O homem viver em sociedade. (condição)
- b) Os seres humanos vivem em sociedade. Eles necessitam de apoio material, espiritual e psicológico. (causa)
- c) A sociedade deve ser organizada com justiça. Todas as pessoas possam satisfazer suas necessidades. (finalidade)
- d) Uma pessoa poderia ter condições materiais para viver isolada. Ela poderia sentir falta de companhia. (oposição)

02. Na frase: **Sou coletivo. Tenho o mundo dentro de mim.** O elemento coesivo que melhor uniria estas duas orações é:

- a) E
- b) Afinal
- c) Entretanto
- d) Ou
- e) Ainda que

A professora também poderia ter elaborado outras atividades a partir das resenhas selecionadas para as leituras durante a apresentação inicial da SD. Notamos aqui a dificuldade que muitos professores possuem de se distanciar do manual didático. Muitas vezes, isso acontece por conta do comodismo de já querer encontrar as atividades prontas. Em outros casos, isso se deve porque, realmente, os professores não têm acesso a outros recursos didáticos capazes de auxiliá-los no dia a dia de sala de aula.

Outro ponto que merece ponderação sobre a SD aplicada diz respeito à produção final dos estudantes, como é observado no Exemplo 7.

Exemplo 7
Num primeiro momento devolvi-lhes os textos que eles haviam me entregado. Eles estranharam que não houvesse nada riscado nas folhas entregues. Expliquei-lhes que eu não poderia riscá-las porque as utilizaria depois na minha pesquisa. E de forma geral expliquei o que eu queria que eles observassem nos textos para refazerem. Pedi-lhes que olhassem as anotações no caderno e seguissem a "lista de constatações" para que reescrevessem seus textos.

A docente não grafou nos textos dos alunos o que foi observado na primeira produção. A correção ocorreu dessa forma para que os alunos, de posse da lista de constatações, pudessem, em conjunto com a professora, averiguar os pontos positivos e negativos em relação à primeira escrita da resenha. Melhor dizendo, houve uma correção coletiva, pois, assim, todos puderam, conjuntamente, fazer questionamentos e tirar as dúvidas. Essa estratégia da professora condiz com uma atividade epilinguística (GERALDI, 2003), já que os alunos puderam adequar a própria escrita de acordo com as especificidades do gênero abordado⁵.

5 A respeito do trabalho pedagógico com atividades epilinguísticas, consultar o Capítulo 1 desta coletânea.

Os alunos também tiveram dificuldades para realizar a reescrita, por isso, a professora precisou ir orientando-os, de forma individual, mostrando-lhes o que podiam melhorar nos textos.

Seria interessante que a professora tivesse feito, também, anotações indicativas para o aluno observar melhor sua escrita e, assim, adequar o gênero à proposta de interação. Para isso, não necessitaria “riscar” os textos dos alunos, poderia ter feito essas anotações em uma ficha avaliativa que ela mesma poderia ter montado, com base na lista de constatações.

Constatamos que, apesar das dificuldades enfrentadas pela professora ao longo do trabalho, como a redução dos horários e a falta de material de apoio, a SD, conforme aplicada, buscou contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos a respeito do gênero resenha. Mesmo assim, compreendemos que os aspectos abordados sobre o gênero, nos módulos, poderiam ter contemplado as modalizações, o processo de referenciação e a inserção das vozes no texto. Faltou também um planejamento mais criterioso da SD, como a elaboração do modelo didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, ao fazer a comparação entre o que é teorizado a respeito da SD e a atividade de produção textual realizada pela professora participante da pesquisa, observamos que o ensino, organizado em sequências de atividades didáticas, pode contribuir para a prática docente, uma vez que a professora foi capaz de elaborar e aplicar a SD, com o intuito de auxiliar os alunos na escrita do texto. Mesmo assim, compreendemos que a docente poderia ter desenvolvido outras atividades nos módulos capazes de ampliar o conhecimento dos estudantes com relação às capacidades de linguagem referentes à resenha. Assim, poderia ter explorado as sequências textuais, a inserção das vozes no texto e o processo de referenciação.

Constatamos também que planejar o ensino de Língua Portuguesa, seguindo as diretrizes dos PCNLP (BRASIL, 1998), requer compreender a língua como um articulador das relações cotidianas com outros falantes e seu ensino. Como já destacado anteriormente, deve proporcionar aos alunos situações reais (social) de interação, as quais só acontecem mediadas por um gênero textual. Notamos que a professora, ao elaborar a SD para a pesquisa, teve a preocupação de adequar sua proposta seguindo os PCNLP (BRASIL, 1998), pois a atividade sequenciada traz uma situação de comunicação social real, que é a veiculação dos textos no *blog* e no mural da escola.

Aferimos, durante a análise, que a professora não realizou a modelização do gênero, fato que pode ter dificultado seu trabalho na elaboração e aplicação dos módulos. Por isso, destacamos a importância da modelização do gênero, já que pode guiar o processo de construção e aplicação de uma SD. Como já frisado, é através da elaboração do *modelo didático* que o professor identifica os elementos que podem ser transformados em conteúdos potenciais para o ensino do gênero didatizado e que serão mobilizados nas atividades escolares. Na SD aplicada, resumir o filme, emitir juízos de valor, utilizar as modalizações adequadas e estabelecer corretamente o processo de referenciação são alguns exemplos do que poderia ser transformado em conteúdo potencial para o ensino do gênero resenha. Assim, por possibilitar várias realizações, podemos considerar o modelo como uma base de dados para a construção de sequências didáticas.

Cabe destacar ainda que, na SD desenvolvida, as capacidades de ação foram contempladas, pois os alunos conseguiram produzir textos adequados à situação de interação, com a intenção de conquistar a adesão dos leitores em relação ao filme. No entanto, faltou ainda apresentar mais atividades nos módulos que contribuíssem para o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos, como explorar os mecanismos de conexão, trabalhar os modos de expressão da subjetividade do resenhista e abordar a organização das sequências textuais mais comuns à resenha. Assim, podemos ponderar que, apesar de não

apresentar estratégias de ensino que vão totalmente ao encontro das orientações teóricas sobre o ensino dos gêneros textuais, a professora, de acordo com os saberes já construídos, viabilizou a inserção dos gêneros textuais no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.
- DOLZ, Joaquim [et. al.]. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. [et al.] *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. *A construção de modelos didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística do texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONIZIO, Angela Paiva [et. al.] *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antrop pedagogia renovada*. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais - Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas-SP: Pontes, 2014.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.

CAPÍTULO 08

ANÁLISE DE PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO
DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS
DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Tânia Maria Moreira
Ariadina Pereira Galvão
Maria do Livramento Pereira
Marisa dos Santos Costa

Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas científicas comprovam a eficácia do ensino de linguagem pautado na perspectiva de gênero discursivo/textual (HALLIDAY, 1978, BAZERMAN, 1988, HALLIDAY; HASAN, 1989, MILLER, 1994, DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; BRONCKART, 1997; 1999; 2003; 2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 1996; 2004). No final da década de 1990, alguns desses estudos impulsionaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial brasileiro que norteia o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Esse documento acirrou a discussão e a inserção dos gêneros no referido nível de ensino, na tentativa de melhorar as dimensões da prática escolar. Nos anos 2000, pesquisas dão mostras de que os gêneros discursivos têm participado cada vez mais das atividades próprias da esfera escolar (BAZERMAN, 2005; KARWOSKI; GAY-DECZKA; BRITO, 2005, MACHADO; ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009, DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, MARCUSCHI, 2010, BRONCKART, 2012; ANTUNES, 2014; BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014, NASCIMENTO; ROJO, 2014, RODRIGUES, 2014, CRISTOVÃO, 2015; CRISTÓVÃO;

ANJO-SANTOS; BEATO-CANATO; CAMARGO, 2015). Paralelamente à inserção dos gêneros nas escolas, estudos, como o de Rodrigues (2014), tecem críticas relativas ao modo como muitas práticas de ensino de linguagem mediadas por gêneros vêm sendo desenvolvidas, geralmente explorando uso de atividades que se limitam ao trabalho com as estruturas gramaticais.

Considerando a eficácia das diferentes perspectivas de ensino de gêneros discursivos/textuais, a inserção dessa perspectiva nos PCN e as críticas sobre o que vem sendo realizado, um curso destinado à formação de professores de Língua Materna não pode se furtar de viabilizar ao professor em formação, seja ela inicial ou continuada, o contato com os estudos teóricos e o universo dos gêneros discursivos, em termos de interpretação, produção, análise crítica, produção de material didático, de modo a torná-lo proficiente na leitura, na produção dos diversos gêneros que circulam socialmente, na apresentação de propostas de atividades que possam ser aplicadas em contextos de ensino e de aprendizagem em escolas brasileiras.

No Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), a elaboração de propostas de atividades a serem aplicadas no ensino de leitura, produção textual e análise linguística em aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental das regiões sul e sudeste do Pará, foi o aspecto central de duas disciplinas ofertadas em 2015. De modo coerente com as ideias mais recorrentes na formação de professores na contemporaneidade, no que dizem respeito à reflexão, à pesquisa e ao desenvolvimento profissional, nas disciplinas *Texto e Ensino* e *Gramática, Variação e Ensino*, vivenciamos uma experiência de elaboração de propostas didáticas, ancorada em um modelo interacionista de aprendizagem e de ensino de linguagem, mediada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, nos moldes do que foi proposto por Nevado, Magdalena e Costa (2002), com vistas à concretização de tomadas de consciência dos envolvidos no processo de formação de professores de Língua Portuguesa.

Considerando algumas propostas didáticas elaboradas nas disciplinas mencionadas, organizamos este capítulo na expectativa de responder os seguintes questionamentos: (i) O que três professores em formação no ProfLetras/Unifesspa priorizam e como planejam propostas didáticas a serem desenvolvidas na Educação Básica? (ii) Qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) de ensino de linguagem presente(s) nas propostas de ensino? Além disso, de modo consonante com as inquietações levantadas, o nosso objetivo consiste em investigar como se configuram e qual(is) são a(s) noção(ões) de ensino de língua materna que permeiam as propostas didáticas elaboradas por mestrandos do ProfLetras/Unifesspa.

Para atingirmos o objetivo e respondermos aos desafios propostos, contemplamos neste capítulo noções sobre formação de professores (SCHÖN, 1980; PERRENOUD, 2002; NEVADO; MAGDALENA; COSTA, 2002; LÜDKE, 2006; NÓVOA, 2008, IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009) e conceitos sobre linguagem, gênero, texto e ensino de linguagem (ANTUNES, 2014; BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; MARCUSCHI, 2002; CRISTÓVÃO, 2015). Para análise dos dados, como base teórica e metodológica, empregamos instrumentos de avaliação de materiais didáticos baseados nas capacidades de linguagem propostas por Bronckart (1999), Machado (2009), Cristóvão e Stutz (2011) e Cristóvão (2015).

Em termos de organização, além desta introdução, o trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira, expomos uma breve revisão de noções e conceitos teóricos embasadores das nossas produções e reflexões; na segunda, descrevemos o processo empreendido na produção e análise do material didático, bem como os critérios de seleção desses; na terceira, apresentamos a análise dos dados e os resultados obtidos. Finalmente, abordamos algumas considerações sobre o estudo reflexivo desenvolvido.

1. NOÇÕES E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Nesta seção, apresentamos algumas noções sobre formação de professores e elencamos os conceitos de linguagem, gênero e

ensino de linguagem que orientaram as ações pedagógicas vivenciadas nas duas disciplinas mencionadas e no encaminhamento das nossas reflexões sobre as propostas didáticas analisadas.

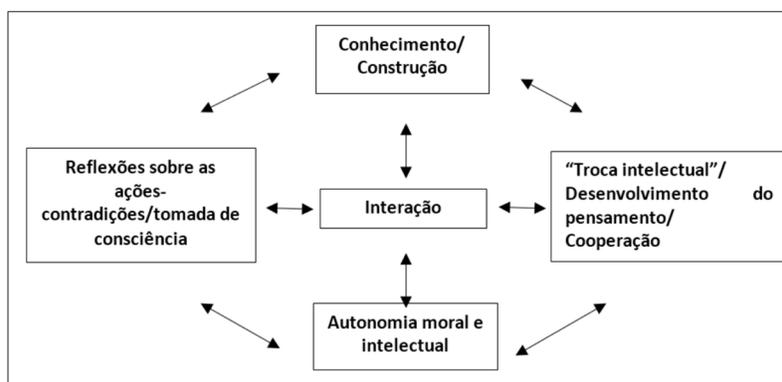
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estudos mostram que, no século XXI, no campo da formação de professores, as principais ideias se situam na questão do professor reflexivo-crítico, professor pesquisador e desenvolvimento profissional. Professor reflexivo-crítico, de acordo com Schön (1980), é aquele que planeja, registra e revê suas ações. Segundo Perrenoud (2002) e Lüdke (2006), o professor pesquisador é aquele que problematiza e fundamenta um estudo, constrói conhecimentos considerando a aplicação de instrumentos de investigações, analisa, sistematiza, e divulga resultados de experiências. Por fim, o desenvolvimento profissional, a partir de Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009), tem por princípio a promoção de um movimento ou processo contínuo de formação que possibilita conhecer aspectos profissionais, como o ensino, o ato educativo, o papel do professor e do aluno, as relações interpessoais e etc. Todas essas ideias estão, conforme André (2015), associadas à autonomia, à coletividade, à troca de experiências entre iguais e ao desenvolvimento de projetos institucionais de mudanças.

Partindo dessas noções, consideramos que independente do contexto em que um projeto de formação de professores se efetive, há uma demanda pelo desenvolvimento de processos interativos, que não se circunscrevem a uma abordagem meramente tecnicista, tampouco a uma abordagem exclusivamente academicista. Esse tipo de projeto requer da agência formadora e dos professores que a integram uma sólida organização e preparação teórico-metodológica, a fim de que possam exercer competentemente sua atividade profissional. Na verdade, demanda um modelo de formação de professores que supere as contradições entre um discurso inovador e práticas tradicionais e favoreça o desenvolvimento de modelos interativos.

Um possível “desenho” de um ambiente de aprendizagem nesse sentido, conforme Nevado, Magdalena e Costa (2002, p. 54), envolve a implementação de ambientes de aprendizagem que privilegiem a atividade do aprendiz e a construção partilhada de conhecimentos, a valorização da diversidade e a integração de saberes, enriquecidos pela busca autônoma e cooperativa. Esse modelo está representado na Figura 1:

Figura 1: Modelo interativo de formação de professores



Fonte: Nevado, Magdalena e Costa (2002, p. 55)

Na aplicação do modelo representado na Figura 1, as referidas pesquisadoras defendem que

todo *conhecimento* resulta de uma construção do sujeito que ocorre a partir da sua ação sobre o mundo [...]. Conhecer um objeto é agir [...] sobre ele, é modificar, transformar o objeto e compreender o processo dessa transformação. A *interação* [...] é a condição necessária a toda construção de conhecimento, incluindo a interação com os objetos e com outros sujeitos. A *troca intelectual* atua como um fator necessário no *desenvolvimento do pensamento*. As *relações cooperativas* pressupõem uma descentração do pensamento [...] uma coordenação entre diferentes pontos

de vista [...], discussão, controle mútuo dos argumentos, etc. As relações de cooperação ativam o processo de desenvolvimento, enquanto as relações coercitivas bloqueiam o desenvolvimento cognitivo e moral, pois são baseadas em imposições, reprodução ou repetição de ideias, crenças, etc. *Reflexão sobre as ações-contradições/tomada de consciência* [...]. Algo só se torna consciente quando nos ocupamos dele, ativando os nossos esquemas de pensamento. Quando enfrentamos obstáculos, desadaptações [...], sentimos a necessidade de analisar nossas ações e superar as contradições e tendemos a tomar consciência, ou seja, reorganizá-las num patamar superior de representação ou conceituação. *Autonomia moral e intelectual*: o desenvolvimento da autonomia moral está vinculado à possibilidade de cooperação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto de respeito recíproco. Isso implica em considerar os fatores relevantes de uma situação para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o seu próprio ponto de vista. A autonomia intelectual pressupõe a intervenção do pensamento e das reflexões “livres”, implica a existência “do verbo ou da palavra ou da ação própria”, liberando-se do que a tradição ou as ideologias procuram impor ao sujeito, mas sempre relativas a uma auto-subordinação às regras do respeito mútuo e da cooperação (NEVADO; MAGDALENA; COSTA, 2002, p. 55-56).

Trata-se de um modelo de aprendizagem e desenvolvimento sociocognitivo que se efetiva pela construção de conhecimentos mediados pelo diálogo entre os pares, o estudo teórico, planejamento e desenvolvimento de experiência prática mediada pelo uso de recursos de informação e comunicação disponíveis em instituições de formação de professores e em escolas públicas.

Na formação dos professores do ProfLetras/Unifesspa, esse modelo foi aplicado nas disciplinas *Texto e Ensino* e *Gramática, Variação e Ensino* e envolveu a realização de etapas interdependentes,

incluindo seminários, oficinas de leitura e de produção autônoma, inicialmente, visando à elaboração e análise de propostas didáticas e, em um segundo momento, à aplicação delas em sala de aula. O desafio consistiu na elaboração de propostas didáticas a serem desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, compreendeu a seleção de um gênero, considerando a contemplação de projetos pretendidos, e a produção de diferentes módulos com finalidades variadas, incluindo atividades de leitura, escrita e análise linguística. Também foram explorados, nas duas disciplinas, conceitos fundamentais da área da linguagem de modo a embasar a elaboração e, posteriormente, a realização de análises das propostas de ensino. Alguns desses conceitos seguem na próxima subseção.

1.2 LINGUAGEM E ENSINO DE LINGUAGEM: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Partimos do pressuposto de que a língua se configura como um conjunto de recursos vocais e gestuais de que as pessoas dispõem para alcançar objetivos sociocomunicativos em situação de interação umas com as outras (ANTUNES, 2014, p. 23). Assim, entendemos a linguagem como uma atividade, uma ação, uma forma de interação. Uma vez assumidas essas concepções, as noções de língua com a função de representação e puramente estruturalista, respectivamente materializadas na visão de linguagem como representação do pensamento e de transmissão de informação/instrumento de comunicação são desconsideradas no nosso processo de ensino. Procuramos assumir a concepção de linguagem como uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos em uma situação concreta de comunicação; como um fato social, concreto, individualmente manifestado pelo ser humano por meio de textos pertencentes a algum gênero textual/discursivo.

Nessa visão, o gênero textual/discursivo é entendido como uma forma flexível de linguagem, incorporada em textos que funcionam em alguma prática social situada, responsável pela inserção

social dos indivíduos. O texto é entendido, tal como propõe Bronckart (1999, p. 5) como “unidade de ação verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no destinatário”. Além disso, os gêneros são tidos como “um primeiro sistema de língua, em estreita relação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social” (BRONCKART, 2003). Desse modo, eles se configuram como uma forma de ação social, cuja apreensão é condição fundamental para uma inserção adequada em práticas sociais e comunicativas.

Tal como a língua na qual os textos são escritos, os gêneros possibilitam a interação e precisam ser apreendidos, seja de modo empírico, pela observação de práticas de ações discursivas, ou instrucional, por meio de ensino sistemático nas escolas. Para Cristóvão (2015, p. 72), a escola é o espaço oficial de intervenção responsável por prover os alunos com ferramentas que lhes possibilitem agir no mundo de modo mais consciente e capaz.

Nessa linha reflexiva, a sequência didática é uma das várias possibilidades de abordagem metodológica que vem sendo aplicada ao ensino de gêneros na Educação Básica. Uma sequência didática é “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 93). Trata-se de uma proposta de ensino de linguagem que apresenta uma sequência de atividades, constituída de uma produção inicial, definida a partir de uma situação de interação delineada pelo professor, de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero, tratados de forma mais particular, e de uma produção final¹.

Na constituição de uma sequência didática, oito elementos são fundamentais, conforme Bronckart (1999) e Stutz e Cristóvão (2011), quais sejam:

1 Os Capítulos 6 e 7, nesta coletânea, também trazem investigações sobre sequências didáticas implementadas em aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Básico brasileiro.

- I. apresentação de situações comunicativas;
- II. elaboração de objetivos claros;
- III. levantamento de conteúdo apropriado ao gênero em estudo;
- IV. uso de textos autênticos em circulação na sociedade;
- V. organização de atividades espiraladas, correspondentes aos objetivos propostos;
- VI. elaboração de atividades significativas que proporcionem práticas bem-sucedidas de operações de linguagem;
- VII. desenvolvimento de ações de linguagem (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva e de significação envolvidas em diferentes tipos de interação);
- VIII. aplicação de atividades de compreensão do funcionamento linguístico no gênero textual que está sendo estudado, em associação com as metas a serem atingidas.

Além disso, antes da construção de uma sequência didática, cujo objeto de ensino e aprendizagem diz respeito às operações de linguagem (MACHADO, 2004), o professor deve se apropriar de estudos prévios, desenvolvidos por especialistas sobre o gênero a ser ensinado, e organizar um banco de textos representativos do gênero em foco para proceder à análise desses textos. Isso permite construir um modelo didático que vai possibilitar a definição de objetivos de ensino, dimensões da aprendizagem que se efetiva na forma de conhecimentos ou capacidades de linguagem - capacidade de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva (BRONCKART, 2012) e de significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011), atividades adequadas às necessidades dos alunos e critérios de avaliação das produções efetuadas nas aulas. A capacidade de ação se refere ao reconhecimento do gênero, contexto de produção e a mobilização de conteúdo. A capacidade discursiva diz respeito à organização textual geral de cada gênero, aos tipos de discursos e as sequências textuais

priorizadas. A capacidade linguístico-discursiva está relacionada aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do significado do texto como um todo. A capacidade de significação corresponde à construção de sentido, de representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) envolvidas nas esferas de atividade, nas atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

Na produção das atividades de uma sequência didática, o professor também necessita prever que o uso do método indutivo seja empregado, ou seja, propor atividades que orientem os alunos no sentido de elaborar conclusões sobre as características mais comuns do gênero em estudo, em termos de situação de interação, organização textual, aspectos discursivos e gramaticais. Desse modo, será possível criar oportunidades adequadas de aprendizagem, sem se dedicar à transmissão de informações de linguagem, proporcionando espaço para a sistematização e construção de conhecimentos (CRISTÓVÃO, 2015, p. 62).

Uma vez construídas as propostas didáticas, o passo seguinte, antes de proceder à aplicação, consiste na análise do material elaborado. Na próxima seção, apresentamos os caminhos percorridos na análise de três propostas didáticas elaboradas por professores em formação no ProfLetras/Unifesspa.

2. PROPOSTAS DIDÁTICAS: COMO TUDO COMEÇOU

Conforme mencionamos na introdução deste capítulo, nas disciplinas *Texto e Ensino* e *Gramática, Variação e Ensino*, o desafio apresentado aos professores consistiu na elaboração de propostas de atividades a serem aplicadas em escolas públicas das regiões sul e sudeste do Pará. Na primeira disciplina, o plano de trabalho foi dividido em três etapas intituladas: (i) estudo sobre a organização do texto e a sua relação com as condições de produção; (ii) avaliação do papel do texto nas aulas de Língua Portuguesa

e apresentação de proposições metodológicas para elaboração de material didático; e (iii) avaliação da disciplina na forma de um artigo. Na segunda disciplina, as ações também giraram em torno de três momentos, porém foram identificadas como: (i) concepções de norma, gramática e ensino; (ii) gramática, produção de sentido e variação; e (iii) práticas pedagógicas. Como atividade final, as professoras produziram e entregaram um artigo, articulando os conhecimentos envolvidos nas duas disciplinas referidas, que se configurou na elaboração de sequências didáticas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Nessas disciplinas, as professoras em formação, coautoras deste capítulo, leram, refletiram e discutiram estudos teóricos e metodológicos sobre gêneros discursivos/textuais e ensino de gêneros textuais/discursivos de modo a ampliar conhecimentos sobre a temática e elaborar propostas didáticas que pudessem promover algumas transformações no ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, nas regiões sul e sudeste do Pará.

Em decorrência do trabalho realizado, 18 propostas de ensino de Língua Materna foram construídas. Dentre elas, analisamos neste estudo três propostas didáticas, identificadas como P01, P02 e P03, elaboradas por três orientandas da professora responsável pela disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, envolvendo respectivamente os gêneros entrevista, *fanfiction* e história em quadrinho (HQ).

Para a análise das propostas de ensino, passamos por duas etapas, uma individual e outra coletiva. Inicialmente, cada mestrandas procedeu à análise individual do material elaborado, considerando os questionamentos do Quadro 1, e construiu um quadro representativo da configuração da sua sequência didática.

Quadro 1: Procedimentos de análise: questões norteadoras

1. Qual é o gênero em estudo?
2. Qual é o objetivo geral da proposta?
3. A proposta de ensino de linguagem é situada em algum contexto social relevante para o aprendiz?
4. A proposta de ensino é tomada no âmbito da interação, em uma perspectiva histórico e cultural, bem como, em torno de um gênero que pode ser usado pelos alunos em contextos reais?
5. Qual a estrutura da proposta elaborada?

Módulo		Objetivo	Textos		Atividades	Capacidades discursivas			
Nº	Título		Nº	Título		CA	CD	CLD	CS

6. Com relação aos textos, eles são sociais e trabalhados de forma sistemática, a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para atingir objetivos linguísticos, praxiológicos e educacionais?
7. Quanto às atividades, as propostas de sequência didática estão voltadas para minimizar as dificuldades apresentadas pelos aprendizes na produção inicial?
8. No que se refere às capacidades discursivas, o aprendiz mobiliza conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da linguagem e constrói conhecimentos para agir socialmente?

Fonte: Instrumento elaborado por Tânia Maria Moreira (2016)

O Quadro 1 representa um instrumento de análise elaborado a partir de estudos de Cristóvão (2015). Nele, a proposta didática é analisada com base nos conceitos e princípios apresentados na seção anterior. Por meio da análise, objetivamos evidenciar a estrutura da proposta, os módulos que a compõem, bem como os objetivos que o professor se propõe a alcançar em cada módulo por meio dos textos utilizados e das atividades aplicadas. Examinando esses elementos, podemos evidenciar quais as capacidades de linguagem ou dimensões de aprendizagem, em termos de capacidade de ação (CA), capacidade de discursiva (CD), capacidade linguístico-discursiva (CLD) e capacidade de significação (CS), que foram desenvolvidas em cada etapa da sequência didática. Alguns exemplos de atividades envolvendo cada uma dessas capacidades podem ser encontrados no Quadro 2:

Quadro 2: Atividade para explorar as dimensões de aprendizagem

CA	CD
<p>1. 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;</p> <p>2. Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>3. Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>4. Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p>	<p>1. Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.</p> <p>2. Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>3. Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>4. Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>
CLD	CS

<ol style="list-style-type: none">1. Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;2. Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);3. Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);4. Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);5. Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;6. Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;7. Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;8. Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;9. Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;10. Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os 5 parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;11. Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.	<ol style="list-style-type: none">1. Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;2. Construir mapas semânticos;3. Engajar-se em atividades de linguagem;4. Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;5. Relacionar os aspectos macro com sua realidade;6. Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;7. (Re)conhecer a socioistória do gênero;8. Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
--	--

Fonte: Conforme Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão et. al. (2010).

Em seguida, realizamos uma análise coletiva, envolvendo todas as autoras deste capítulo. Na oportunidade, cada mestrandade socializou o resultado da análise realizada individualmente, discutimos os aspectos socializados no tocante à concepção de ensino de linguagem presente nas propostas de ensino elaboradas e procedemos à sistematização dos resultados alcançados. As discussões e os resultados alcançados são apresentados na sequência.

3. BUSCANDO A VISÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Nas propostas de ensino analisadas, identificamos sequências didáticas de ensino de Língua Materna, com foco em estudos de gêneros, nem sempre fundamentadas em objetivos linguísticos, educacionais e praxiológicos. A proposta didática da P01 parece apresentar atividades que incluem esses três objetivos, enquanto as outras duas, P02 e P03, sugerem apresentar atividades que incluem aspectos linguísticos e educacionais, conforme discorreremos na sequência.

3.1 PROPOSTA DIDÁTICA COM FOCO NA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

A P01 explora o gênero entrevista com a intenção de desenvolver nos alunos capacidades que os instrumentalizem a entender, relatar, transcrever e sistematizar informações que podem se transformar em conhecimentos. De acordo com a professora que escreveu a proposta, trata-se de um trabalho que parte de necessidades/curiosidades da realidade dos alunos e os incentiva à aquisição de informações que contribuam na capacitação para a intercomunicação oral, a transcrição de informações, a reprodução de falas e discursos de terceiros e o levantamento de recursos argumentativos que podem contribuir na construção de novos conhecimentos vinculados a um projeto de aprendizagem interdisciplinar associado ao uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação. A proposta possibilita ao aluno entrevistar pessoas reais que convivem em seu grupo social, proporcionando a eles segurança a respeito de sua capacidade de comunicação e interação. O trabalho de observação da fala permitirá que eles analisem a língua em situação real de interação, possibilitando assim o aprendizado de aspectos diversos, tanto da Língua Portuguesa como de outras áreas do conhecimento. Por se tratar de uma proposta que será aplicada em uma comunidade marcada por atos violentos, os quais refletem bastante no ambiente escolar, ousamos afirmar que, a partir dessa atividade, poderemos ajudá-los a analisar sobre

problemas sociais que os cercam e, desse modo, promover mudanças significativas no comportamento em relação às resoluções de problemas que se impõem muitas vezes.

Na elaboração da P01, a professora se baseou em estudos de Matta (2009) e Hoffnagel (2010), conforme reproduzimos no Exemplo 1:

Exemplo 1 – Noções sobre o gênero entrevista

O gênero entrevista além de muito utilizado na comunicação televisiva e radiofônica, geralmente está vinculado a assuntos de interesse do telespectador/ouvinte e é muito conhecido pelos alunos. Além disso, ele possibilita a transposição do oral para o escrito permitindo ao professor ampliar as competências discursivas de seus alunos.

Para Hoffnagel (2010), a entrevista é um gênero que comporta pelo menos dois indivíduos: o entrevistador e o entrevistado. No entanto, as entrevistas de mídia (oral ou escrita) possuem uma característica específica: além do entrevistado e do entrevistador há também a audiência, participante passiva que norteia a formulação tanto das perguntas quanto das respostas produzidas no ato da produção desse gênero. A entrevista é um gênero textual considerado uma constelação de subgêneros porque se subdivide, por exemplo, em entrevista jornalística, entrevista de emprego, entrevista médica, entrevista científica, etc. ambos com uma estrutura geral comum, porém com estilos e propósitos diversos. Estruturalmente, a entrevista compõe-se dos seguintes elementos: (i) manchete ou título – parte que pretende despertar interesse no interlocutor envolvido, podendo ser uma frase criativa ou pergunta interessante; e (ii) apresentação – expõe os pontos de maior relevância da entrevista e destaca o perfil do entrevistado, sua experiência profissional e seu domínio em relação ao assunto abordado.

Na apresentação da P01, essas noções são consideradas e incluídas em uma sequência didática, que está organizada em 12 módulos que envolvem a exploração de sete textos autênticos e atividades voltadas ao desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem, como CA, apresentando atividades referentes aos elementos contextuais, CD, contendo atividades relativas à organização textual/plano do texto; CLD, incluindo atividades que envolvem os usos linguísticos e suas funções no texto, conforme identificadas no Quadro 3.

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

Quadro 3: Síntese P01

Módulo		Objetivo	Textos		Atividades	Capacidade			
Nº	Título		Nº	Título		A	D	LD	S
01	Conhecendo o gênero	Produzir a primeira escrita do gênero entrevista; Identificar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o gênero entrevista.	01	Primeira produção dos alunos	Produção textual em dupla (oral); Apresentação dos textos produzidos para os demais colegas de sala; Debate com a classe a respeito do gênero.	X	X	X	
02	Elementos constitutivos do texto: coesão e coerência	Analisar o uso de elementos coesivos no texto; Conhecer estratégias de coerência textual; Instruir para o uso adequado dos elementos coesivos no texto oral.	01	Áudio da primeira produção dos alunos;	Leitura e análise, correção e reescrita de texto.	X			
03	Conhecendo a estrutura do gênero entrevista oral.	Aproximar os alunos do gênero entrevista oral; Explorar os elementos constitutivos do gênero entrevista (oral).	03	Entrevista com especialista da UFPA - Ele comenta dados sobre violência contra adolescentes e jovens; https://www.youtube.com/watch?v=D5rApLa2bSo Especialistas falam sobre os impactos da violência infantil na vida das crianças https://www.youtube.com/watch?v=ecUM82dDHLc Especialista analisa números da violência contra jovens. https://www.youtube.com/watch?v=VgNlYIm5AWg	Leitura e análise estrutural de algumas entrevistas (em vídeo).	X			
04	Um estudo dos aspectos sintático-semânticos e discursivos do gênero entrevista escrita.	Reconhecer os elementos responsáveis pela textualidade: coesão e coerência, intertextualidade, elementos textuais dêiticos, referenciarão e progressão textual.	03	Prof. Julio Groppa Aquino, da USP, discute a questão da Violência nas Escolas; http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=001 Pesquisador francês radicado no Brasil, Bernard Charlot aponta caminhos para atrair o interesse dos alunos mais pobres para a escola, valorizá-los e contornar a violência; http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/27/escola-para-todos-261310-1.asp Eric Debarbieux fala sobre o combate ao <i>bullying</i> . http://revistaescola.abril.com.br/formacao/eric-debarbieux-fala-combate-ao-bullying-669588.shtml	Leitura e análise de entrevistas (transcritas)	X	X		
05	Conhecendo a estrutura do gênero entrevista escrita.	Analisar a estrutura do gênero entrevista (transcrita).	03	Os mesmos textos do módulo anterior.	Análise estrutural das entrevistas transcritas.	X			

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

06	Outros aspectos estruturais.	Comparar a estrutura do gênero entrevista (oral/transcrita); Sistematizar uma lista com as características do gênero entrevista. Revisar e reescrever o texto.	03	Os mesmos textos do módulo anterior.	Comparação das principais características do gênero (nas modalidades oral e escrita); Organização da lista de constatações; Revisão e reescrita da primeira produção.	X	X	X	
07	Produção do gênero: outro exercício de sondagem	Elaborar um roteiro para uma entrevista; Exercitar a produção do gênero como preparação para o trabalho final.			Organização de um roteiro para entrevista; Realização de uma entrevista com funcionários da escola.	X	X	X	
08	Diferenciando a entrevista oral da entrevista escrita.	Refletir sobre a diferença entre entrevistas orais e escritas.	02	Textos produzidos pelos alunos (no exercício do módulo anterior).	Apresentação das entrevistas orais e transcritas; Análise coletiva dos elementos constitutivos das entrevistas: orais e escritas.	X	X		
09	Utilizando a lista de constatações.	Retomar os elementos constitutivos da entrevista.	02	Textos produzidos pelos alunos no módulo 07.	Análise das produções dos alunos observando a lista de constatações;	X	X	X	
10	Definindo o roteiro da produção final.	Corrigir e reorganizar roteiro de entrevista elaborado no módulo 07.			Construção do roteiro da entrevista (produção final).	X	X	X	
11	Produção final: apresentação em sala.	Apresentar as entrevistas realizadas na produção final; Avaliar as produções com base na lista de constatações (coletivamente).		As produções finais dos alunos.	Exposição das entrevistas realizadas com moradores do bairro que circunda a escola (produção final); Avaliação das produções (coletivamente)	X	X	X	
12	Divulgação das produções	Expôr as produções textuais ao seu público-alvo.		As produções finais os alunos	Exposição das entrevistas para as demais turmas da escola.				

Fonte: Autoria própria

Conforme o Quadro 3, os textos são oriundos de diversos contextos e domínios sociais, veiculados em revistas, jornais, internet e trabalhados de forma sistemática, visando ao desenvolvimento de três capacidades de linguagem nos alunos e a resolução de possíveis dificuldades apresentadas pelos aprendizes na produção inicial. Para que a P01 se configure como um trabalho que procura mobilizar um conjunto de conhecimentos por meio de ações de linguagem, com foco na construção de novos conhecimentos de diferentes naturezas, faz-se necessário incluir atividades que explorem de modo indutivo a CS. Essas atividades permitirão aos alunos agirem de modo adequado ao contexto de que participam durante a entrevista, bem como a atividades que promovam a divulgação e circulação das produções na sociedade.

As atividades elaboradas para a produção de uma entrevista podem orientar os alunos a respeito de ações adequadas ao abordar alguém para pedir informações; sobre como elaborar perguntas levando em consideração os seus interlocutores; sobre a seleção vocabular adequada ao contexto. Assim, acreditamos que os alunos desabitutados a interagir com seus professores ou equipe gestora da escola aprenderão que, para a resolução de problemas, é necessário haver interação. Além disso, a partir dessas atividades, entendemos que os alunos podem se sentir mais seguros na busca de informações junto aos professores e demais membros da comunidade escolar na resolução de problemas de aprendizagem.

3.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS EM DIREÇÃO À CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

A P02 não apresenta o objetivo geral de ensino do gênero *fanfiction* nem a relação da proposta didática com as necessidades dos alunos. O que se verifica, antes da apresentação da proposta, são algumas informações, reproduzidas a partir de pesquisas prévias, que tratam sobre a origem e a configuração textual desse gênero. Com base nos estudos de Cruz (2008), Tenório (2013) e Barcellos (2013), conforme destaca o Exemplo 2, na P02, a *fanfiction*:

Exemplo 2 – Noções sobre o gênero *fanfiction*

Surgiu da necessidade dos leitores/expectadores de uma obra, seja ela literária, cinematográfica, televisiva, história em quadrinhos, animes, entre outras obras de ficção desenvolverem um enredo que tenha relação com a obra original, mas que possa ter o olhar deste leitor, ou seja, que ele possa modificá-la e interagir com aquilo que o autor da obra original já tenha escrito (TENÓRIO, 2013).

a noção de *fanfiction* é entendido como um gênero da internet baseado na escrita de narrativas de fãs de alguns dos ícones da cultura popular e midiática, [...]. Nessas composições há uma extensão da sinopse de um seriado e/ou o estabelecimento de novas relações entre os personagens (BARCELLOS, 2013, p. 45).

as *fanfictions online* servem a um propósito diferente e detêm um funcionamento completamente distintos das *fanfictions* impressas ou narradas oralmente. As ficções na rede não reúnem maiores pretensões literárias e nenhuma intenção lucrativa, um trabalho que embora seja verdadeiramente amador, no sentido de que faz algo por amor e prazer, tem na relação bivalente entre autores e leitores um estímulo para melhorar. E que nas regras firmadas encontram a segurança para estabelecer um nível razoável de ordem formal nas comunidades ou *fandons* [...].

A produção de fãs na grande rede é território de interação e liberdade criativa, troca de impressões e habilidades, desenvolvimento comunicativo, maior apropriação do sistema linguístico materno, possível aprimoramento de uma segunda língua, livre de produção textual, e de uma linha editorial possível para os milhões de jovens escritores (CRUZ, 2008).

De acordo com a professora responsável pela proposta, a *fanfiction* pode ser definida como um gênero textual híbrido, cuja estrutura envolve a absorção de outros gêneros textuais tais como sinopse, notas e conto. Embora os pesquisadores tenham mencionado que há diferenças em termos funcionais entre as *fanfictions online*, impressas e orais, a autora da proposta desconsidera essa informação e passa à apresentação dos 10 módulos que integram a P02, conforme se observa no Quadro 4. Isso denota uma lacuna evidenciada entre os princípios teóricos e as ações práticas de ensino de gênero. Conforme Machado (2004), o professor precisa se apropriar das características dos gêneros a ser ensinado para elaborar atividades pertinentes e avaliar a produção dos alunos.

Quadro 4: Síntese da P02

Módulo		Objetivo	Textos		Atividades	Capacidade			
Nº	Título		Nº	Título		A	D	LD	S
01	Apresentação da situação inicial	Investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual <i>fanfiction</i> .	01	A história das <i>fanfictions</i>	Leitura Conversa informal Pesquisa				
02	Reconhecimento do gênero	Reconhecer a finalidade e a estrutura do gênero textual <i>fanfiction</i> .	01	Diversos textos pesquisados pelos alunos	Leitura de textos trazidos pelos alunos Produção de <i>fanart</i>	X	X		
03	Produção inicial	Diagnosticar problemas de escrita do gênero <i>fanfiction</i> .	01	A Pequena Sereia de Hans Crithian Andersen Filme <i>A Pequena Sereia</i>	Leitura e exibição do filme <i>A Pequena Sereia</i> Produção inicial da <i>fanfiction</i>	X	X	X	X
04	Entrega da produção inicial e socialização das dificuldades	Esclarecer dúvidas dos alunos referentes à produção do gênero.			Mesa redonda				
05	Como escrever uma <i>fanfiction</i>	Expor passo a passo os procedimentos para produção de uma <i>fanfiction</i> .	01	Como produzir uma <i>fanfiction</i>	Aula expositiva com slides mostrando os principais procedimentos de produção de uma <i>fanfiction</i>				
06	Recursos gramaticais na escrita dos textos	Desenvolver capacidades linguístico-discursivas que contribuem na produção do gênero textual <i>fanfiction</i> .			Exposição sobre recursos gramaticais necessários na produção de <i>fanfictions</i> : Parágrafos Tempos verbais Pontuação Discurso direto, indireto e indireto livre				X
07	Construindo a sinopse	Produzir a sinopse das <i>fanfictions</i> .		Diversas sinopses	Leitura de sinopses e reconhecimento de sua finalidade e características	X	X	X	X
08	Construindo as notas sobre <i>fanfictions</i>	Produzir as notas a serem inseridas nas <i>fanfictions</i> .		Notas de <i>fanfictions</i>	Leitura de notas e reconhecimento de sua finalidade e características	X	X	X	X
09	Refacção textual	Reescrever <i>fanfiction</i> .			Devolução de textos corrigidos a partir de uma tabela de constatação				
10	Publicando <i>fanfiction</i>	Demonstrar o caráter sociointeracionista da linguagem por meio da circulação real do gênero textual.			Publicação de <i>fanfictions</i> em um blog previamente criado pela professora				

Fonte: Autoria própria

Conforme consta no Quadro 4, as atividades apresentadas compreendem o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, a transmissão de um histórico sobre *fanfiction*, o reconhecimento da função e da estrutura do gênero, possivelmente obtido em meio *online*, tendo em vista que são os alunos que levam os textos para a sala de aula, a produção textual e o levantamento de problemas de linguagem decorrentes da produção escrita inicial. Após a produção da *fanfiction*, o ensino do gênero passa pela identificação de possíveis equívocos discursivos e linguístico-discursivos, culminando com a exposição de passos

para a produção e reprodução escrita de tal evento interativo, bem como a divulgação do gênero em um blog da professora.

Não resta dúvida de que todas essas etapas apresentadas na P02 são pertinentes ao ensino de linguagem, mas devem estar articuladas com objetivos educacionais mais precisos e práticas reais de linguagem, de ordem sócio-histórica e cultural, que possibilitem ao aluno a construção de conhecimentos epilinguísticos sobre os gêneros, conforme Rodrigues (2014, p. 47). Com esse encaminhamento, a professora deixa de realizar um estudo detalhado do gênero selecionado para ser ensinado aos alunos, a *fanfiction online*. Essa atitude possibilita a inferência de que a professora não se apropriou da noção de gênero como uma ação social que está vinculada a um contexto social específico de uma comunidade. Gênero parece ser compreendido como estrutura ou forma textual fixa (SILVA, 2015).

Na P03, segundo a professora em formação, o objetivo é promover a produção de textos multimodais, mediante a retextualização de dois contos para HQ e o uso de mídias contemporâneas (computador, *tablet*, *smartphone*, *notebook* etc), com vistas à familiarização dos alunos com os referidos gêneros, bem como a proficiência na leitura, na escrita e na oralidade. A professora menciona, ainda, na P03, a importância da proposta de atividades em função do encantamento dos alunos pelas narrativas em HQ, pelas disputas entre os alunos presenciadas em função dos poucos exemplares existentes na biblioteca da escola, assim como pela constatação de que há pouca proposta de atividade no sentido de produção desse gênero. Em pesquisas prévias, a professora constatou que, normalmente, são realizadas propostas de leitura e compreensão de HQ em livros didáticos, sem chegar à produção desse gênero na sala de aula. Nessa justificativa, a professora não faz referência explícita às contribuições da proposta em termos de desenvolvimento linguístico dos alunos.

Na elaboração da sequência didática, a definição dos conteúdos a serem ensinados não tiveram como ponto de partida os conhecimentos sobre o gênero em estudo. Isso denota que as atividades foram elaboradas a partir de conhecimentos empíricos da professora. A P03 foi organizada, conforme consta no Quadro

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

5, em quatro etapas, 16 momentos e 28 horas-aula. A sequência didática parte da apresentação da proposta de trabalho elaborada pela professora e da produção inicial, passa pela correção compartilhada, pelo levantamento de semelhanças e diferenças entre HQ, tirinha e charge, e termina, com um estudo dos elementos linguístico-discursivos e a produção de textos.

Quadro 5: Síntese P03

Módulo I		Objetivo	Textos		Atividades	Capacidade				
Nº	Título		Nº	Título		A	D	LD	S	
01	Apresentação da situação proposta didática	Conhecer a proposta de trabalho com sequência didática; Definir os passos seguintes da proposta; Realizar a leitura de textos na linguagem verbal e não verbal; Perceber as principais características do gênero história em quadrinho.	01	"Com certeza tenho amor" de Marina Colasanti;	Perceber os elementos essenciais do gênero nos textos.	X	X			
			02	"Trabalhadores do Brasil" de Wander Piroli	Leituras de textos em HQ; Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o gênero HQ;					
			03	Memórias de um sargento de Milícias	Identificação da estrutura das narrativas em HQ, por meio da leitura de diversos textos do mesmo gênero.					
			04	A Ilha do tesouro						
02	Produção Inicial: conhecer para intervir	Reescrever o texto lido numa abordagem multimodal – HQ com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero; Socializar conhecimentos sobre o gênero HQ; Apropriar-se dos recursos tecnológicos para produção textual.			Síntese do conhecimento adquirido sobre o gênero- elaboração da lista de constatação; Leitura do conto selecionado e recorte das principais cenas e reescrita das falas das personagens. Produção das imagens para HQ; Produção da HQ – junção da linguagem verbal e não verbal.	X	X	X		
03	Correção Compartilhada	Identificar no trabalho dos colegas a função dos balões relacionados à (fala, pensamento, ideia, cochicho, grito etc); Compreender a importância e a função do uso de onomatopéias na HQ, como recurso que transita entre a imagem e a oralidade; Avaliar se o grupo conseguiu organizar o texto dentro da perspectiva da HQ. Perceber se os colegas conseguiram relacionar a linguagem verbal e não verbal.			O professor propõe aos grupos que troquem as produções textuais (HQs) e, um grupo avalia a atividade do outro grupo, conforme a lista de constatação produzida anteriormente.	X	X	X		
04	Semelhanças e diferenças entre os gêneros	Identificar as principais diferenças entre HQ, tirinha e charge.			Ler e identificar textos dos três gêneros: HQ, charge e tirinhas observando como é sequenciada a narrativa, qual o discurso utilizado, como se associa a linguagem verbal e não verbal para dar sentido à mensagem, a importância do uso dos balões para compreensão da mensagem transmitida.		X			
05	Elementos estruturais da língua	Perceber o sentido das orações de acordo com a localização da vírgula; Compreender a função da pontuação nos textos.			Analisam coletivamente a função da pontuação, recorta dos referidos textos alguns fragmentos e troca a vírgula de posição e pede para que os alunos percebam se mudou ou não o sentido.		X	X		

GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES

06	Produção final da HQ	Revitalizar a lista de constatação; Perceber o que aprendeu sobre o gênero HQ e o que ainda falta aprender; Revisar os conhecimentos adquiridos ao decorrer da sequência; Reescrever o texto inicial.		Conclusão da produção e socialização das HQs. É interessante que, depois de publicadas no <i>blog</i> da escola ou da turma, o professor proponha aos alunos a divulgação do <i>blog</i> por meio de <i>WhatsApp</i> , <i>facebook</i> e outras redes sociais para que os demais alunos e professores da escola tenham acesso a essas produções.	X	X	X	X
----	----------------------	--	--	---	---	---	---	---

Fonte: Autoria própria

Conforme podemos verificar no Quadro 5, a P03 não explicita claramente a situação de interação que o aluno vai se envolver. Além disso, nessa proposta todas as atividades de ensino envolvendo as capacidades linguístico-discursivas e de significação não parecem explorar processos indutivos na construção de conhecimentos.

Para melhor estruturar o trabalho de retextualização e o ensino de conteúdos de linguagem, a professora necessita realizar a modelização dos gêneros conto e HQ, explicitar aspectos recorrentes que caracterizam esses dois gêneros e especificar as semelhanças e diferenças entre eles. A não aplicação desse princípio implicou na definição inadequada dos conteúdos de ensino e resultou na elaboração de atividades de linguagem incoerentes com o objetivo da proposta.

Nessas duas propostas, a preocupação das professoras parece se centrar na organização de oficinas de ensino de Língua Portuguesa que exploram atividades em torno de um gênero usado pelos alunos em possíveis contextos reais. Entretanto, em nenhuma proposta, fica bem delineada, no início do trabalho, qual a situação de interação na qual o aluno deve agir e que norteará a produção de escrita em uma perspectiva histórico e cultural. Para que as propostas visem à formação de um aluno-autor, sujeito de sua própria existência, antes de qualquer coisa, elas devem ser configuradas de modo a orientar o discente no sentido de reconhecer o quê, para quem e com qual objetivo escreverá o texto para, levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o(s) gênero(s) em estudo, proporcionar aulas que

viabilizem a compreensão de textos representativos do gênero em estudo, proporcionar a identificação de marcas discursivas e linguístico-discursivas desse gênero textual e a ampliar conhecimentos sobre o conteúdo temático que a produção do texto demandará, independente da função social que o texto desempenhará na sociedade, seja para criar mundos imaginados, levantar informações ou entreter um público-alvo.

Embora, as propostas explorem textos que circulam na sociedade e apresentem atividades a serem desenvolvidas de forma sistemática, nem todas as capacidades de linguagem são trabalhadas. A CD e a CLD são as mais exploradas nas três propostas. A CA e a CS quase não são exploradas nas duas propostas. Com isso, acreditamos que a P02 e P03 parecem atingir alguns objetivos linguísticos e educacionais, deixando a desejar quanto ao aspecto praxiológico, tendo em vista que elas não estabelecem “relação entre gêneros e esferas da atividade humana, a necessidade de domínio dos gêneros de cada situação social de interação, os gêneros como mediadores das interações humanas” (RODRIGUES, 2014, p. 46). Sem a apresentação da situação de comunicação o processo de ensino de linguagem perde o caráter interacionista de ensino da linguagem, de uso da linguagem como ação social que reage a uma ação anterior.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho realizamos um estudo reflexivo tendo por objetivo analisar como se configuram e qual(is) a(s) noção(ões) de ensino de língua materna que permeiam as propostas didáticas elaboradas por professores em formação no ProfLetras/Unifesspa.

Para fazer a análise das propostas didáticas, procuramos agir sobre objetos de ensino (três propostas didáticas) elaborados (as) por três professores e utilizamos um instrumento construído a partir de estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly (1998), Bronckart (1999; 2003; 2012), Stutz e Cristóvão (2011) e Cristóvão (2015).

Na análise preliminar, constatamos que as mestrandas do ProfLetras/Unifesspa priorizaram o trabalho com os gêneros *fanfiction*, entrevista e conto/HQ. No planejamento, verificamos algumas divergências entre as propostas didáticas e os princípios defendidos por estudos de gênero na perspectiva francesa, tais como a importância de conhecer o estado da arte do gênero selecionado para trabalhar em sala de aula, elaborar uma situação de comunicação bem estruturada, incluindo informações sobre quem escreve para quem, com que objetivo e qual o suporte de circulação do texto, na apresentação da proposta e elaboração da produção inicial, bem como adotar um método indutivo na elaboração de atividades que exploram o desenvolvimento do aluno em termos linguístico-discursivos.

As interações e troca de ideias estabelecidas durante as nossas análises possibilitaram tomadas de consciência sobre a relevância da aplicação dos conhecimentos teóricos na prática, especialmente no que diz respeito à necessidade de recorrer aos estudos de especialistas envolvendo os gêneros que se propõem a ensinar e montar um banco de textos representativos do gênero alvo do estudo para melhor eger os conteúdos ensináveis e elaborar as atividades da sequência didática. Com essa experiência, parece que ficou mais nítida a ideia de que é com base nos conhecimentos construídos sobre o gênero alvo de ensino que os professores poderão perceber melhor as lacunas de conhecimentos dos alunos e egerão com segurança os conteúdos a serem ensinados.

Nas propostas didáticas analisadas, percebemos que os professores em formação estão caminhando na direção de elaborar e desenvolver materiais didáticos com base na perspectiva interacionista de linguagem. Isso indica que o ensino de linguagem está deixando de ter como foco o ensino da gramática normativa, do texto como pretexto para o ensino de gramática e caminha no sentido de fomentar um trabalho pedagógico com foco na leitura, produção de textos e análise linguística com fins específicos em um determinado contexto social. As atividades elaboradas dão mostras de que os docentes em formação procuraram elaborar desafios em que os alunos são orientados na leitura e produção

textual para atingir objetivos específicos em determinada prática social, conforme pressupostos teóricos sociodiscursivos.

Embora tenhamos apresentado alguns comentários negativos, entendemos que este trabalho promoveu uma formação reflexiva e crítica sobre o ensino de língua e preparou-nos para a elaboração de aulas que podem promover transformações no ensino público, coerentes com a proposta do ProfLetras e as diretrizes curriculares vigentes para o ensino de Língua Portuguesa no território brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *Formação de professores e desenvolvimento profissional no mundo contemporâneo*. Palestra proferida no I Congresso do Mestrado Profissional em Letras, 2015.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. *Mineração Textual e produção de fanfictions: processos desencadeadores de oportunidades de letramento no ensino de língua estrangeira*. 2013. 190 páginas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- BARROS, E. M. D. de; R., E. S. (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: São Paulo, 2014.
- BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of experimental article in Science*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, C; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ., [1997, 1999, 2003] 2012.
- CRISTÓVÃO, V. L.; ANJOS-SANTOS, L. M. dos; BEATO-CANATO, A. P. M.; CAMARGO, G. P. de Q. P de (Org.). *Gêneros textuais no ensino-aprendizagem em formação do professor de Línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: São Paulo. Mercado de Letras. 2015.
- CRUZ (2008)

- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF éditeur, 1998.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- HALLIDAY, M. *Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: OUP, 1989.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências*. 6. ed São Paulo: Cortez, 2009.
- GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- LÜDKE, M. *Aproximando Universidade e Educação Básica pela pesquisa no Mestrado*. Projeto de Pesquisa – CNPq, PUC-Rio, 2006.
- MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, São Paulo, 2009.
- MARCELO G. C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo* – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *Da fala para a escrita atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATTA, S. S. da. *Linguagem e Interação*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda., 2009.
- MILLER, C. Rhetorical Community: the cultural basis of genre. In.: Freedman & Medway (Org.). *Genre and the new rhetoric*. London, Taylor & Francis Publisher, 1994.
- NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.
- NEVADO, R.; MAGDALENA, B.; COSTA, I. T. da. Formação de professores multiplicadores: nte2@projetos cooperativos. In.: MORAES, M. C. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

- NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Livro da conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.
- PERRENOUD, P. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In.: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – as práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997] 2004.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1984.
- SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 15, n. 4, pp. 1023-1055, 2015.
- STUTZ, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de Língua inglesa. *Signum*. Londrina: UEL, n. 4, p. 569-589, jun. 2011.
- TENÓRIO, G. de O. *A inserção de fanfiction no ambiente escolar: uma proposta de sequência didática*. IV CONALI – Congresso Nacional de Linguagem em Interação: múltiplos olhares, 2013. Disponível em: <www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/412t.pdf> Acesso em: 20 maio 2015.

SOBRE OS AUTORES

FORMADORES

Clara Dornelles

Graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e realizou Mestrado em Letras pela mesma instituição, quando tematizou identidade e relações de gênero. Concluiu o doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde desenvolveu tese sobre a inovação na formação de professores de português como língua materna. De 2006 a 2008, esteve vinculada ao Instituto de Política Linguística (IPOL), dedicando-se à assessoria pedagógica no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Desde 2008, atua como docente na Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Suas áreas de interesse incluem: formação de professores, ensino de línguas, reforma curricular, política linguística e multiletramentos.

Contato: claradornelles@gmail.com

Luiza Helena Oliveira da Silva

É mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde desenvolveu pesquisas em semiótica discursiva. Como bolsista da CAPES, fez pós-doutorado em sociosemiótica, pelo Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). É docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), no Programa de Mestrado Cultura e Território (PPGCULT) e Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras). Desde 2015, é coordenadora do ProfLetras

na UFT. Desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino subsidiadas pela semiótica didática e pela sociossemiótica, com temas como memória, letramento literário, gêneros hipermediáticos e interação. Contato: luiza.to@uft.edu.br

Paulo da Silva Lima

Possui Licenciatura em Letras, habilitações em Língua Portuguesa e Inglesa, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente, é professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, no Câmpus de Bacabal. É professor do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atua como pesquisador na área de Texto/Discurso e Ensino de Língua Portuguesa, com experiência na prática docente, com base nos gêneros textuais e na construção de sequências didáticas.

Contato: paulodasilvalima@yahoo.com.br

Rodrigo Acosta Peireira

É licenciado em Letras, habilitações em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada, nas áreas de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, formação de professores e estudos dialógicos da linguagem. Integra o Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC) e coordena o Grupo de Estudos em Linguagem e Dialogismo (GELID/UFSC).

Contato: acosta.pereira@ufsc.br e drigo_acosta@yahoo.com.br

Rosângela Hammes Rodrigues

É licenciada em Letras Português e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade do Minho (Portugal) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como docente e pesquisadora na UFSC desde 1994. É docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada, nas áreas de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, formação de professores e estudos dialógicos da linguagem. Foi coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa Mestrado Profissional em Letras, vice-presidente da ANPOLL e editora-chefe de periódicos acadêmicos.

Contato: hammes@cce.ufsc.br; rosangelahammesr@gmail.com.

Tânia Maria Moreira

Possui Licenciatura em Letras e especialização em Português pela FAFISB, especialização em Informática Educativa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no Campus de Marabá, coordenadora e docente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Tem experiência nas áreas de Letras (com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, atuando na Educação Básica, bem como no Ensino Técnico), de Pedagogia e de Informática Educativa (com ênfase na formação inicial e continuada de professores, na modalidade presencial e a distância).

Contato: taniammoreirabr@unifesspa.edu.br

Wagner Rodrigues Silva

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitações em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela The Hong Kong Polyte-

chnik University (PolyU). Durante a Licenciatura em Letras, foi bolsista de Iniciação Científica (CNPq/PIBIC). Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, currículo, estágio supervisionado nas licenciaturas, formação de professores, gêneros textuais, gramática, letramento, material didático, prática de escrita e prática de leitura.

Contato: wagnersilva@uft.edu.br; wagnerrodriguesilva@gmail.com.

PROFESSORES-PESQUISADORES

Ariadina Pereira Galvão

É licenciada em Pedagogia e Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem especialização em Linguagens, Tecnologia e Linguagens pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é aluna do mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É professora da rede municipal de ensino na cidade de Rondon do Pará (PA).

Contato: ariadinapgalvao@hotmail.com

Aylizara Pinheiro dos Reis

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins e Coordenadora da Diretoria de Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de Araguaína (TO). Como docente, já atuou da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Contato: aylireis@gmail.com

Benedito Salazar Sousa

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Especialista em Ensino de Linguagem pela Universidade Adventista de São Paulo (UNASP). Atualmente, é aluno do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professor efetivo da rede pública Municipal de Imperatriz, no Estado do Maranhão.

Contato: beneditosalazar@gmail.com

Carolline de Castro Alves Feitosa

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, no município de Araguaína.

Contato: carollinefeitosa@hotmail.com

Gisele Lângaro Soares

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Concluiu especialização em Educação - Interdisciplinaridade e Transversalidade, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (UNIPAMPA). É professora de inglês em centro de ensino de idiomas da rede privada na cidade de São Gabriel. Como docente, já atuou da Educação Infantil ao Ensino Médio nas redes municipal, estadual e particular nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Também possui experiência como professora de inglês no ensino pós-médio no Instituto Federal Farroupilha.

Contato: giselelangaro@yahoo.com.br

Ivan Vale de Sousa

Possui Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB) e em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é aluno do Mestrando Profissional em Letras (ProfLetras), pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É professor da rede municipal de ensino em Parauapebas (PA).

Contato: Ivan.valle.de.sousa@gmail.com

Jacielle da S. Santos

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa; Especialização em Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante a Licenciatura em Letras, foi bolsista do programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROINT/NUCLEART) e de Iniciação Científica (CNPq/PIBIC). Foi tutora na área de Linguagens e Letramentos de programa de alfabetização do FNDE/MEC Pró-Letramento/Linguagem (CAPES/UNB). É professora da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, no município de Araguaína.

Contato: jacyla03ale@gmail.com

Jailton Alves Pereira

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente, é aluno do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com

bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente é professor da Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

Contato: jailtonel@yahoo.com.br

Juliane Pereira Sales

Possui Licenciatura Plena em Letras, dupla habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas; Especialização em Leitura e Produção Escrita, e em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Recentemente foi bolsista CAPES, exercendo a função de Tutoria e Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), na Especialização em Gestão Pública Municipal, na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora efetiva na Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

Contato: juliane.sales@hotmail.com

Luciana de Queiroz Lima

É licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser. Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Rio Sono. É professora na rede municipal de ensino em Xinguara (PA). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Contato: lucianaql2009@hotmail.com

Márcia Regina Silva Freitas

Possui Licenciatura Plena em Letras, dupla habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, pela Universidade do Tocantins (UNITINS); Especialização em Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coorde-

nação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
É professora efetiva na Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

Contato: anagui98@yahoo.com.br

Maria do Livramento Pereira

É licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É professora da rede municipal de ensino na cidade de Marabá (PA).

Contato: livramentus1@gmail.com

Maria Socorro da Silva

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Especialização em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora efetiva da Rede Municipal de Palmas e da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

Contato: msspalmas@gmail.com

Marisa dos Santos Costa

É licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É professora da rede estadual de ensino na cidade de Jacundá (PA).

Contato: marisacostabraga@yahoo.com.br

Najla Brandão da Silva

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é aluna do Mestrado

Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora efetiva na Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

Contato: najlabrandao2011@hotmail.com

Raimunda Araújo da Silveira

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Tocantins (UNITINS). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora efetiva na Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

Contato: haydisil@hotmail.com

Rosiene Pereira da Costa Barros

Possui graduação em Normal Superior e Licenciatura Plena em Letras, dupla habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade do Tocantins (UNITINS). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora efetiva na Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Tocantins, também atuando como coordenadora de programas e projetos no Município de Fátima.

Contato: rosienepc-barros@hotmail.com

Vanessa de Almeida Marques

Possui Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e suas respectivas literaturas, pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Pela mesma instituição, possui especialização em Docência no Ensino Superior. Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). É professora de português e literatura na Rede Estadual de Ensino

do Rio Grande do Sul e de espanhol na Rede Municipal de Ensino da cidade de Bagé (RS). Como docente, já atuou dos anos finais ao Ensino Médio nas redes municipal e particular no estado do Mato Grosso. Também possui experiência como professora no Pós-Médio Técnico em Informática.

Contato: kaica@hotmail.com

Viviane Gonçalves Brandão

Possui Licenciatura Plena em Letras, dupla habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (UFT) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora efetiva da rede Municipal de Ensino de Araguaína (TO), atuando como gestora de um de um Centro Educacional Infantil.

Contato: vianevida_@hotmail.com

O título deste livro, *Gêneros na Prática Pedagógica: Diálogos entre Escolas e Universidades*, já antecipa para o leitor os rumos que as reflexões vão tomar. Não se trata de mais um livro a abordar processos de ensino-aprendizagem dos gêneros, embora toda publicação nessa perspectiva seja sempre bem vinda, mas ele vai adiante. Os autores, além de analisarem experiências pedagógicas bem sucedidas em sala de aula, abrem espaço para o protagonismo de professores da educação básica que, pouco a pouco, vão se apropriando de teorias e metodologias, antes restritas ao contexto universitário, e passam a reconfigurar sua própria prática docente. Outro resultado que fica subjacente nas análises empreendidas refere-se às políticas afirmativas de formação continuada implementadas com o Mestrado Profissional pelo país afora. Tais iniciativas têm permitido, de fato, o diálogo entre escola e academia, conforme anunciado no título desta coletânea. Com essa leitura, as interlocuções com professores da educação básica tendem a se intensificar ainda mais na medida em que considero esse público como os leitores privilegiados dos trabalhos aqui reunidos. Assim, estão todos de parabéns: organizadores, autores e professores em formação.

Regina Celi Mendes Pereira (UEPB/CNPq)



Unifesspa



RAPI
Rede Amazônica de
Pesquisa Interdisciplinar

