UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

PRISCILA MENDES DAOSICO PEDROSA

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS

TRÊS LAGOAS, MS

2015

PRISCILA MENDES DAOSICO PEDROSA

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientadora: Prof.ª Dra. Onilda Sanches Nincao

TRÊS LAGOAS, MS

2015

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.ª Dra. Onilda Sanches Nincao

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Prof.ª Dra. Cleonice Cândida Gomes Leite

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CCHS

Prof.ª Dra. Natalina Sierra Assencio Costa

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Campo Grande

Suplente: Prof.ª Dra. Vitória Regina Spanghero Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL

DEDICATÓRIA

A Deus, a quem recorri em momentos de aflição e depositei a minha fé.

Aos meus pais, Cícera Mendes ds Silva, Carlos Henrique Timm e Valquis Aparecido Daosico, por guiar os meus passos, em especial, pela dedicação, presteza e apoio incondicional.

Aos meus sogros: Maria Alves Pedrosa e Antonio Alves Pedrosa pela compreensão e sabedoria.

Ao meu esposo, José Alves Pedrosa, companheiro em todas as horas, por ser extremamente paciente e pelo apoio em todos os momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Nacional de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em acatar o programa dando-me a oportunidade de realização de trabalhos em minha área de atuação profissional.

Aos colegas e amigos de Turma pelo seu auxílio nas tarefas desenvolvidas durante o curso, pelo apoio nos trabalhos e disciplinas e, principalmente, na união e no empenho que tornou o curso suportável e trouxe leveza nos momentos mais difícies através da força, da motivação e da vibração em relação a esta jornada, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas. Em especial às amigas: Paloma Bispo de Angelis companheira inseperável durante as viagens até Três Lagoas-MS, à Karina Torres Machado com sua alegria e perseverança.

Às amigas: Deise Olivreira, Neusa Helena Mantovani e à Karen Cristina Carvalho Correa pelo bom-humor, animação e disposição mesmo nos momentos mais tensos dessa caminhada.

À CAPES pela provisão da bolsa de mestrado.

À Prof.ª Dr.ª Orientadora Onilda Sanches Nincao amiga de todas as etapas deste trabalho.

Aos familiares pela confiança, motivação e apoio incondicional, em especial, aos meus irmãos: Patrícia da Silva Daosico Salomão e Valquis da Silva Daosico.

Aos profissionais entrevistados, pela concessão de informações valiosas para a realização desse estudo e à Instituição pesquisada Escola Estadual Maria José – MS que me receberam de braços abertos.

Aos professores do Curso que me incentivou a estudar mais para dar maior qualidade à minha atuação profissional: Profa. Dra. Cleonice Candida Gomes Leite, Profa. Dra.Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento. Profa. Dra. Maria Luceli Faria Batistone, Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza, Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues, Prof. Dr. José Batista de Sales e Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões.

Aos amigos incentivadores, minha família por opção, que me apoiaram em momentos de fraqueza, especialmente, Ilma Benício Tavares e Dalva Lemes Perez.

A todos com boa intenção que colaboraram para a realização e finalização deste trabalho cujos nomes não foram citados.

PEDROSA, Priscila Mendes Daosico. **Reflexões sobre práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa no ensino de gêneros do discurso/textuais**. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 153 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras).

O presente trabalho visou a conduzir uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa diante das várias transformações sofridas pelo impacto do acesso das classes populares à escola pública, o que conduziu a mudanças nos paradigmas de ensino voltados para o uso de diferentes abordagens do texto nas salas de aulas, principalmente no que concerne às teorias que norteiam os gêneros textuais/discursivos. Assim, esta pesquisa teve como objetivo apresentar e discutir o direcionamento pedagógico dado aos gêneros textuais/discursivos por professores de língua portuguesa de uma escola pública de Anaurilâmdia (MS) por meio da oferta de um Curso de Formação de Professores de Língua Portuguesa sobre gêneros textuais/discursivos. A metodologia da pesquisa é de cunho etnográfico colaborativo encontrada em Magalhães (1994, 1997 e 2011), tendo sido os dados gerados a partir de relatos de professores durante as oficinas ministradas a eles para averiguar seus conceitos sobre língua, o tratamento dado ao texto, intervindo para levá-los a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Foram analisados o tratamento dado aos gêneros nos livros e/ou manuais didáticos, em documentos oficiais tais como os PCNs e os Referenciais Curriculares, de forma a possibilitar melhorar qualidade de suas aulas, e verificar as transformações em suas práticas pedagógicas a partir das fundamentações teóricas oferecidas no Curso. A pesquisa realizou-se a partir dos conceitos de gênero do discurso de Bakhtin (1979) e das discussões dos pós - bakhtinianos, como Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2000, 2008), Marcuschi (2007, 2008), Signorini (2008). Os resultados mostraram que. quando os professores se voltaram para si mesmos e perceberam a existências de outras realidades, confrontando-as, foram capazes de construírem críticas no sentido de manter realidades ou transformá-las, e com isso, percebeu-se mudanças siginificativas em suas prática pedagógicas. O trabalho é relevante na medida em que desvenda a visão do professor, traz uma reflexão sobre as transformações e tendências para o ensino de língua portuguesa na sala de aula e, também, encaminha o professor participante a adotar a postura reflexiva-crítica através da breve intervenção do Curso oferecido a eles. Espera-se, produzir reflexões sobre o ensino dos gêneros discursivos/textuais nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chaves: gêneros discursivos/textuais, língua portuguesa, professores**.**

PEDROSA, Priscila Mendes Daosico. **Reflections on teaching methods of English language teachers in teaching speech genres / text**.Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2015. 153 f. (Professional Master Thesis in Letters).

This study aimed to conduct a reflection on the Portuguese language education on the various transformations undergone by the impact of access of the popular classes to public school, which led to changes in educational paradigms focused on the use of different approaches the text in the rooms classes, especially with regard to the theories that guide the textual / discursive genres. Thus, this research aimed to present and discuss the pedagogical direction given to the textual / discursive genres for Portuguese-speaking teachers in a public school Anaurilâmdia (MS) by offering a Training Course of Portuguese Language Teachers on genres / discursive. The research methodology is collaborative ethnographic found in Magallanes (1994, 1997 and 2011) and was the data generated from teacher reports during the workshops given to them to find out his views on language, the treatment of the text, intervened to get them to reflect on their teaching practices. The treatment were analyzed to genres in books and / or textbooks, official documents such as the NCPs and Curriculum Benchmarks in order to possabilitar improve quality of their classes, and verify changes in their teaching practices from the theoretical foundations offered in the Course. The survey took place from the gender concepts of Bakhtin's speech (1979) and discussions of post - Bakhtinian as Dolz and Schneuwly (2004), Rojo (2000, 2008), Marcuschi (2007, 2008), Signorini (2008). The results showed that. when teachers have turned to themselves and realized the existence of other realities, confronting them, they were able to build critical to maintain realities or change them, and with that, it was noticed significant changes in their pedagogical practice Work It is relevant in that it reveals the teacher's view, reflects on the changes and trends for the Portuguese language teaching in the classroom and also forwards the participating teacher to adopt a reflexive-critical stance through the brief intervention Course offered to them. Hopefully, produce reflections on the teaching of discourse / genres in the English language classes.

Keywords: discursive / textual genres, Portuguese, teachers.

Sumário

1 - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA 10

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21

2. 1. Gêneros textuais/discursivos: aspectos conceituais e históricos 21

2. 2. Gêneros textuais/discursivos: problematizando o ensino e a aprendizagem 25

2. 3. Gêneros textuais/discursivos: problematizando a transposição didática 34

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS 39

3.1. Metodologia utilizada nos encontros com os participantes 39

3.2. Caracterização da Instituição pesquisada e perfil dos participantes 41

3.3. Descrição das Atividades 43

4. ANÁLISE DOS DADOS 48

4.1. Descrição e análises dos encontros do curso de formação continuada de professores de língua portuguesa em gêneros textuais/discursivos 49

4.1.1. *Primeiro* encontro 49

4.1.2 *Segundo* encontro 60

4.1.3. *Terceiro* encontro 64

4.1.4. *Quarto* encontro 67

4.1.5. *Quinto* encontro 72

4.1.6. *Sexto* encontro 77

4.1.7. *Sétimo* encontro 77

4. 2. Descrição e análises das oficinas aplicadas nas salas de aulas pelos professores participantes do curso de formação continuada em gêneros textuais/discursivos 80

4.2.1 Autobiografia 81

4.2.2. Carta argumentativa 87

4.2.3. Carta do leitor 90

4.2.4. Notícia 94

4.2.5. Relato de experiência 108

4.2.6 Resenha crítica 113

5. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA 118

5.1 Discutindo os problemas encontrados 118

5.2 Proposta para enfrentar o problema 120

5.3 Descrição da Proposta para enfrentar o problema 123

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

ANEXOS 137
AUTOBIOGRAFIA 138
TEXTO 1 138
TEXTO 2 139
TEXTO 3 140
CARTA ARGUMENTATIVA 142
TEXTO 1 142
CARTA DO LEITOR 143
TEXTO 1 143
TEXTO 2 145
TEXTO 3 146
TEXTO 4 151
RESENHA CRÍTICA 153
TEXTO 1 153
TEXTO 2 154
TEXTO 3 155

1 - INTRODUÇÃO e JUSTIFICATIVA

O ensino da língua portuguesa no Brasil, ao longo dos últimos 40 anos, tem sofrido várias transformações a partir do momento em que se iniciou em 1971 a chamada democratização do ensino por razões históricas, sociais e econômicas, o chamado milagre econômico do regime militar. As implicações para o ensino da língua portuguesa decorrem principalmente do acesso das classes populares à escola pública que antes era reduto da elite brasileira.

A década de 80 foi marcada por ampla revisão teórica e pela reforma curricular a nível nacional. Fruto de uma ampla discussão social, principalmente entre os setores acadêmicos de pesquisas e os sistemas escolares o que provocou a incorporação de teorias recentes, tais como a dos gêneros discursivos, do sociointeracionismos, por exemplo. Essas discussões resultaram, principlamente, na formulação das Propostas Curriculares, posteriormente, na incorporação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante tratados como PCNs. Uma das principais consequências da elaboração dos PCNs foi a prescrição curricular o que provocou a reformulação de materiais destinados ao professor, em especial, o livro didático.

Antes da década de 80, o que existia eram as "Guias Curriculares" que serviam de norteadores para a elaboração do planejamento e das tarefas escolares pelos professores. Essas guias caracterizavam-se pela definição de conteúdos que deveriam ser ensinados em cada matéria e passaram a ser duramente criticadas devido a sua característica dogmática em que previa um único modelo geral a todo o país e, por isso, as diferenças locais, regionais e de variações culturais não eram incluídas na escola, sendo toda a sua metodologia centrada no professor. A partir da década de 80, com o fortalecimento da democracia, surgiram os movimentos da SEE/CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do órgão da Secretaria do Estado de Educação (SEE) responsável por definir as políticas públicas educacionais para o estado de São Paulo.

A partir das discussões ocorridas nesses órgãos e através da promoção de cursos de capacitação aos professores, houve a construções de novas propostas curriculares, que culminaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs.

Os PCNs possuíam uma proposta de currículo mais aberta, deixando a autonomia ao professor para que este pudesse determinar o que ensinar, portanto, buscou escapar da rigidez de conteúdos quanto a sua estrutura detalhista, deixando-as em aberto para que o professor pudesse adequá-los à necessidade de seus alunos e de sua região, por exemplo. Além disso, os PCNs também possibilitou um trabalho que atendesse às diferenças culturais de cada região.

Assim, a nível nacional os PCNs e suas Propostas curriculares, foram marcados por não possuir listas de conteúdos fugindo às premissas anteriores de um ensino de língua marcada por um ideal de tradição de escrita culta ao incorporar a possibilidade de trabalho com as variantes sociais, por exemplo, tradicionalmente um ensino da gramática normativa, para um ensino em que cada professor possui a tarefa de escolher conteúdos e métodos que se tornem adequado à realidade de seus alunos a partir de uma proposta geral, mais aberta.

Os PCNs trouxeram a concepção bakhtiniana do discurso e da polifonia para os estudos linguísticos, observando-se a dimensão dialógica através da intertextualidade, de modo que, ao analisar esse documento, percebe-se a representação da valorização das práticas sociais no seu contexto histórico e sociocultural. Nesse sentido a escola é orientada a construir uma prática pedagógica que parta da leitura integrada aos estudos dos gêneros discursivos, a partir da importância do estudo das condições de produção, recepção e circulação de textos na sociedade.

Nesse sentido, a escola tem buscado adequar-se ao contexto social de seus alunos, notadamente, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, incorporando conceitos como os gêneros textuais, os gêneros do discurso, as diferentes práticas sociais de letramento. Desse modo, busca-se incorporar nas atividades pedagógicas as práticas discursivas sociais em sala de aula.

Destaca-se, nesse processo, o uso dos gêneros do discurso/textuais em práticas pedagógicas que concebem o texto como um evento sociocomunicativo. Conforme os PCNs (1997):

> Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podese ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCNs,1997, p.23).

O conceito de gênero do discurso foi elaborado em 1979 por Bakhtin. Para o autor, "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua..., mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gênero do discurso*" (BAHKTIN, 1997, p. 279). O uso desse conceito para a compreensão da produção linguística das diferentes sociedades e, por conseguinte, para o ensino de línguas na escola, levou ao surgimento da aplicação desse conceito para o contexto escolar, trazendo-nos, conforme

Schneuwly (2004), o conceito de gênero como um instrumento. Para o autor, ”um instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a... o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos” (SCHENEUWLY,2004, p. 24).

Assim, houve um reposicionamento das necessidades de se estudar os textos nas salas de aula porque era comum o estudo de apenas textos escolarizados e sua textualidade e não sua funcionalidade social (ROJO, 2004). Além disso, buscou-se relacionar o estudo das produções escritas aos eventos sociais de letramentos, levando o aluno a conhecer uma multiplicidade de gêneros textuais socialmente elaborados, possibilitando-lhe a participação nas diversas formas de comunicação existentes nas diferentes sociedades, de modo que esse sujeito não se transforme em um excluído e possa perceber-se como um indivíduo sócio-histórico e transformador.

Segundo os PCNs, o letramento é de responsabilidade da escola com o objetivo de fazer os alunos interagir com vários textos eficientemente e, assim, serem capazes de participar de diferentes práticas sociais existentes, definindo brevemente letramento como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1997, p.21).

Para o PCN da língua portuguesa:

> Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado” (BRASIL, 1997, p.22).

Isso supõe que há muitas formas de produzir discursos, podendo ser orais ou escritos, e que esses discursos estão relacionados à sua prática social, portanto, sujeito ao seu contexto de produção e circulação, desse modo, o indivíduo ao produzir um discurso estará condicionado ao meio em que ele o realizará e deverá, conscientemente ou não, conhecer os seus instrumentos de uso e selecionar o tipo de texto adequado ao efeito pretendido. Assim, aprender a língua “é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p.22).

Dessa forma, não nos comunicamos por meio de palavras soltas e sim por meio de textos geradores de significados, ou seja, de discursos e “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1997, p.23) completa o PCN, de modo que estudar a língua é

estudar o texto em forma de algum gênero e, consequentemente, compreender como se dão as relações humanas nas interações comunicativas diversas, portanto, compreender como as sociedades se organizam e produzem seus bens culturais. Segundo Bezerra (2010) “Havendo, na sociedade atual, uma variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, é necessário que o livro amplie sua variedade textual” (p.46) e, mais a frente “as opiniões convergem para o fato de que o ensino de português deve privilegiar o texto e gêneros os mais diversos possíveis” (p.49).

Com vistas à aplicação do conceito de gênero ao contexto escolar, Marcuschi (2010) caracteriza a expressão gêneros textuais “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2010, p.20). Assim, para o autor, trabalhar com gêneros é trabalhar com a língua em sua interação social. Segundo as proposições de Schneuwly (2004), os gêneros textuais são instrumentos que permitem aos indivíduos a interação social, pois é por meio deles que as pessoas se comunicam assim “há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero” (SCHNEUWLY, 2004, p.26). Dessa forma, Schneuwly traz os gêneros para a escola como um instrumento de ensino atendendo às proposições descritas pelo PCNs que prevê que todo o texto se organiza em torno de um gênero.

Desse modo, a escola passou a incorporar os gêneros textuais em suas práticas, e, ao fazer isso, desestabilizou as práticas pedagógicas existentes e passou a necessitar de novas demandas teóricas e metodológicas em suas práticas diárias para a instrumentalização do aluno com gêneros textuais/discursivos. Como consequência, o professor apenas absorveu essas novas tendências aplicadas em manuais didáticos, documentos oficiais e em livros didáticos, sem, contudo, compreender esse deslocamento e, por isso, é comum fazerem um uso distorcido dos gêneros na sala de aula, como um consumo desenfreado, mecânico e repetitivo e não como uma compreensão das implicações desse posicionamento assumido no ensino. Além disso, esse consumo produziu aplicações acríticas, exemplos disso são os equívocos dados no tratamento dos gêneros na sala de aulas quando se ensina somente sua forma ou os reduzem apenas ao conteúdo.

Para Schneuwly (2004, p. 24), “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Como é na escola, o local onde as sociedades modernas divulgam seus conhecimentos acumulados, cabe

a ela a responsabilidade de levar seus alunos a apropriar-se desses mecanismos. Ainda segundo Schneuwly (2004), ao se apropriar do uso dos diferentes gêneros textuais existentes, o sujeito poderia ser capaz de transformar a sociedade na qual está inserido, ou seja, ser um sujeito ativo.

O trabalho com gêneros textuais na sala de aula parte do princípio da incorporação das práticas sociais sobre o ponto de vista da funcionalidade e da interação, tomando o conceito de língua na perspectiva sociocomunicativa e interacionista. Assim, os gêneros discursivos/textuais correspondem às atividades humanas de produção e compreensão do mundo e está a serviço da humanidade, e, por isso, evolui, ou seja, novos gêneros textuais surgem como, por exemplo, blog. Conhecer os gêneros textuais possibilita ao indivíduo estar e pertencer à sociedade contribuindo com suas as produções.

Nesta pesquisa, partimos do princípio da linguagem enquanto uso social norteada pelas teorias sobre os gêneros discursivos/textuais, ou seja, a língua em sua funcionalidade social e a sua relevância para a formação do sujeito que seja capaz de fazer usos das diferentes modalidades linguísticas nas diversas situações sociais existentes, já que, é por meio dos gêneros que nos comunicamos, tanto verbalmente quanto oralmente. Dessa forma, os livros didáticos não devem mais contemplar os textos e os exercícios apenas nos estudos gramaticais, mas devem concentrar os seus esforços nos estudos voltados para a prática social da linguagem, conforme proposto pelos PCNs (1997). Segundo Rojo (2008), "todos os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas* para a *cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso (grifos da autora)" (ROJO, 2008, p. 77).

Porém, diante das mudanças ocorridas e da necessidade de redirecionar o ensino de língua portuguesa, especialmente, no uso dos textos na sala de aula com funções que superam o estudo apenas gramatical, ao incorporar os gêneros discursivos/textuais na escola, houve a necessidade de modificações no objeto de ensino, isso porque é preciso levar em conta o "como ensinar". Segundo Schneuwly e Doltz (2004).

> A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do "como se", em que gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (SCHNEUWLY & DOLTZ, 2004, p.76).

De modo que, ao trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula, o professor vai precisar manipular aquela situação de ensino específica para trabalhar determinado texto, por exemplo, ao se trabalhar com o gênero textual "carta" o professor deverá criar, o remetente e um contexto para a sua utilização, determinar os objetivos para a realização de tal tarefa, a competência que deseja que seus alunos adquiram, a pertinência em se ensinar tal atividade e a sua contextualização para os alunos, além do envolvimento de diferentes contextos e áreas de conhecimentos, em algumas situações. Ao fazer esse *desdobramento* entre os gêneros textuais em objetos de ensino, o professor deverá ficar atento às implicações decorrentes desse processo e estabelecer estratégias pedagógicas sem, contudo, descaracterizar o objeto de ensino, produzindo assim, uma intervenção. Segundo Schneuwly e Doltz (2004, p.76) "no desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*".

Isso significa dizer, que ao ensinar, o professor precisa definir estratégias e fazer escolhas baseados no objetivo que deseja alcançar, além de demonstrar para os alunos a importância de realizar determinada atividade, recriando um ambiente que possa ajustar-se a esse tipo de intervenção, sem, contudo, esquecer-se de fazer a mediação entre a ficção recriada e a realidade das práticas sociais para que não caia na armadilha de trabalhar em cima das velhas bases há muito combatida, ou seja, trabalhar apenas a forma linguística e as estruturas da língua e esquecer-se de suas implicações enquanto uso real:

> Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados (também) são outros. (SCHNEUWLY & DOLTZ, 2004, p.81).

Portanto, é necessário que esse professor tenha conhecimento sobre seu objeto de ensino e sobre como ensiná-lo, sendo necessário para isso tomar decisões que permitam que o objeto se transforme em instrumento didático, portanto, sem descaracterizá-lo em sua função essencial, no caso, dos gêneros textuais, sem separá-los de sua função discursiva.

Tal ação requer, por parte do professor, um conhecimento teórico sobre as motivações do ensino com textos nessa perspectiva, compreender que os gêneros não se constituem em um mero exercício de leitura e escrita, mas que se trata de um instrumento de uso social.

Dessa forma, o professor precisa estar atento às dificuldades que possam surgir no decorrer do processo de ensino. Por isso, essa pesquisa apresenta a possibilidade de trabalhar

com o professor para que ele possa compreender a sua importância no papel de educador e, assim, valorizar as suas ações na produção do conhecimento e de informações adequadas a seu público tendo como apoio um embasamento teórico e a partir da reflexão de sua própria prática adquirir uma postura crítica ativa e não apenas assumir o que lhe é imposto por meio dos manuais e livros didáticos e dos documentos oficiais impostos pelos sistemas de ensino.

Vale ressaltar, que muitas vezes, esse professor opta por usar, em suas aulas os livros didáticos que seguem os programas oficiais onde são determinadas suas finalidades e o conteúdo a ser ensinado com o propósito de lutar contra o fracasso escolar na leitura e escrita. Assim, surge a inquietação de como tratar os instrumentos didáticos e como transpor conhecimentos por meio de estratégias didático-pedagógicas que possam viabilizar o ensino de língua portuguesa.

No caso do ensino dos gêneros, ele é transformado em objeto de ensino "o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção" (SCHNEUWLY & DOLTZ, 2004, p.76), ou seja, o aluno não apenas usa um determinada gênero automaticamente para se comunicar como faz diariamente em seu convívio social, pois, na escola, ele analisa-o, por exemplo, "por quê", "para quê", "como", "qual" etc.

Nesse sentido, quando os gêneros são utilizados nas práticas sociais em sua função essencialmente comunicativa, eles estão a serviço do sujeito para que esse possa distribuir informações verbais ou orais e seu conteúdo pode versar sobre sentimentos, opiniões políticas, religiões, etc. e submetido aos ambientes de seu uso, aprendidos sociocognitivamente. Porém, na escola, há uma interferência na manipulação de situações que são recriadas com o intuito da didatização "trata-se de autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos" (SCHNEUWLY & DOLTZ, 2004, p.77). Desse modo, passam a seguir uma sequência lógica, sendo tematizada e objetivada, visto sobre a sua forma estrutural e na sua interpretação para a apreensão do instrumento pelo aluno:

> (...) trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (SCHNEUWLY & DOLTZ, 2004, p.80).

Somente assim, a escola estaria permitindo que cumpram os "outros objetivos" por adotar uma postura que permita ao aluno: "aprender a dominá-lo" sendo capaz de utilizá-los em circunstâncias sociais diversas; "conhecê-lo ou apreciá-lo" para ser um leitor eficiente, um leitor que realize múltiplas leituras literárias ou não; "compreendê-lo", impedindo desse modo que o aprendiz continue alienado das grandes produções mais elevadas da sociedade e/ou excluídos das várias formas de letramentos existentes, impedindo-o de realizar suas escolhas; "produzi-lo" com o objetivo de ser um agente transformador do meio em que está inserido, no sentido de poder se expressar emitindo opiniões diversas; e, por fim, "desenvolver capacidades" no sentido de exercer, com liberdade a sua criatividade.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo: realizar um Curso de Formação Continuada sobre gêneros textuais/discursivos por meio de oficinas a fim de avaliar o impacto, em suas práticas pedagógicas por meio de suas reflexões. Pora isso, adotou-se a metodologia etnográfica colaborativa descrita em Magalhães (1994, 1997 e 2011) que busca produzir e analisar reflexões sobre a prática pedagógica de professores. Nesse caso, focalizou-se o ensino dos gêneros discursivos/textuais nas aulas de língua portuguesa, a partir da reflexão com os professores sobre as atividades didático-pedagógicas com gêneros discursivos/textuais em suas salas de aula.

O trabalho é relevante na medida em que desvenda a visão do professor, traz uma reflexão sobre as transformações e tendências para o ensino de língua portuguesa na sala de aula e, também, encaminha o professor participante a adotar a postura reflexiva-crítica através de uma breve intervenção do Curso oferecido a eles.

Esperamos que, ao discutir essas práticas incorporadas ao ensino atual da língua em manuais, documentos e livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, os professores, possam rever suas práticas à luz do conhecimento crítico a partir de fundamentações teóricas que com o objetivo de tornar o seu trabalho mais consciente e, principalmente, mais próximo da realidade de seu público de alunos e de seu ambiente escolar.

Ao permitir-lhes adotar uma postura de voltar-se para suas ações, valorizam-se os conhecimentos e experiências de suas práticas a partir de sua *práxis*, ou seja, a sua ação fundamentada em conhecimentos teóricos. Sabemos que, durante as várias formações continuadas que os professores fazem no decorrer de sua profissionalização, há sempre uma internalização da voz de outros, assumidas como verdades universais e uma tentativa de reproduzir modelos alheios que, na prática, se demonstram ser falhos. Por isso, quando algo sai distorcido, culpam o sistema escolar, esse mesmo sistema escolar o desvaloriza porque o força a cair em pressões para acatar as imposições de crenças e valores alheios, desprezando o

seu contato direto com a sala de aula e a busca por meios de enfrentar possíveis dificuldades através de um melhor aproveitamento das abordagens descritas nos materiais didáticos, como os livros dos alunos, por exemplo.

Nesse trabalho adotou-se a junção dos termos "gêneros textuais/discursivos" por ser conhecida a confusão existente em conceituar um e outro e, pois muitas vezes, suas definições se sobrepõem a depender da linha teórica e discursiva adotada, por isso, resolvemos juntá-las., de acordo com Maria Auxiliadora Bezerra (2010, p.43):

> Em geral são chamados de gêneros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos; e gêneros discursivos, aqueles cujas caracterização está baseada em critérios como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade recolhida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual (BEZERRA, 2010, P.43).

Dessa forma os tipos textuais têm limitações destacadas relacionadas aos seus aspectos formais e à sua função. Por exemplo, se for seu objetivo contar algum fato (narrar), se seu desejo for de seguir um roteiro para realizar alguma atividade (instruir), entre outros.

Já os gêneros do discurso permitem, além dos aspectos formais, capturar os aspectos sócio-históricos e culturais existentes fornecendo-nos instrumentos mais detalhados para as práticas de uso da linguagem, pois permitem a compreensão de seu contexto de circulação e de produção. Assim, ao narrar um fato, narra-se para alguém, em algum lugar e usa-se tal suporte para a sua divulgação, por exemplo, se o desejo é o de narrar um acidente de trânsito, o farão para informar seus usuários (motoristas, pedestres) com o objeto de alcançar um número máximo de usuários possíveis. Por essa razão, adota-se um suporte como jornal, rádio, internet, ou todos, e opta-se por uma linguagem que contenha os fatos da forma como aconteceram (objetiva), e assim por diante.

Logo, os gêneros textuais podem ser entendidos como as sequências tipológicas de acordo com os objetivos de um texto (narrar, instruir, entre outros), e geralmente, são classificadas em cinco tipos, notavelmente conhecidas com as tipologias **descritivas, injuntiva, expositiva, narrativa, argumentativa**, sendo que num mesmo texto, podem ser vista o uso concomitante de mais de um tipo de sequência textual. Ressalva-se que os termos tipológicos aqui podem variar de acordo com o livro adotado ou podem ser inclusos outras tipologias como, por exemplo, o poético ou literário.

Já os gêneros discursos são agrupamentos que apresentam características sociocominucativas apreendidas e escolhidas de acordo com a sua função social específica

como, por exemplo, **cartas, contos, crônica, reportagem**, sendo assim, os gêneros estão relacionadas ao desejo comunicativo em atender a sua especifidade. Para melhor ilustrarmos apresentamos a tabela abaixo, porém, esta tabela é apenas um exemplo didático um modelo que criamos apenas para demonstrarmos, brevemente, algumas diferenças entre as tipologias textuais mais correntes atualmente:

Tipos textuais	Gêneros discursivos
Narrativo	Conto, crônica, romance, fábula, diário.
Descritivo	Roteiros turísticos, manual de instrução, listas, regulamentos.
Expositivo	Seminário, entrevista, palestra, conferências, trabalhos acadêmicos.
Injuntivo	Anúncio, convite.
Argumetativo-dissertativo	Resenha, carta de leitor, artigo, ensaio.

Por isso, acredita-se que a definição de um é completada pelo outro e que ambas são fundamentais nas práticas escolares, pois "O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois levam em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso as aulas de português podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado" (BEZERRA, 2010, p.44). Assim, as aulas de língua portuguesa deixam de ter características higienizadas e impositivas por levar em conta possíveis reflexões acerca das práticas sociais de linguagem, tais como o porquê, para quê, como, por exemplo.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, onde é apresentada a justificativa, problematização e objetivos da pesquisa e três capítulos, conforme descritos a seguir. O primeiro capítulo aborda, primeiramente, o tema relacionado ao conceito e funcionalidade dos gêneros textuais/discursivos elencando alguns contextos históricos que culminaram na discussão do papel que os gêneros textuais obtiveram na atualidade em todo o mundo a partir dos estudos propostos por Bakhtin e seus seguidores. Em seguida são abordadas questões relacionadas ao ensino dos gêneros textuais na escola e tratando algumas dificuldades encontradas nas transferências dos gêneros textuais/discursivos para o ensino; o segundo capítulo traz a metodologia utilizada na realização das oficinas sobre a instrumentalização dos professores em gêneros textuais/discursivos apresentando a descrição da metodologia etnográfica colaborativa descrita em Magalhães (1994, 1997 e 2011).

O terceiro capítulo aborda os resultados das oficinas realizadas com os professores com o intuito de descrever o processo e discutir e analisar seus resultados. Na apresentação dos resultados são descritas as atividades desenvolvidas pelos professores cursistas em suas turmas na realização da proposta final do Curso, bem como algumas produções textuais dos alunos recolhidas com o propósito de ilustrar as oficinas produzidas pelos professores participantes desta formação com o intuito final de discutir os resultados alcançados pelos professores e comparar as suas experiências compartilhando-as e produzindo novas reflexões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é, primeiramente, abordar o tema relacionado ao conceito e funcionalidade dos gêneros textuais elencando alguns contextos históricos que culminaram na discussão do papel que os gêneros textuais obtiveram na atualidade em todo o mundo, a partir dos estudos propostos por Bakhtin e seus seguidores. Em seguida, são abordadas questões relacionadas ao ensino dos gêneros textuais na escola e as dificuldades encontradas nas transferências dos gêneros textuais/discursivos para o ensino, o que fundamentará a análise dos resultados e a proposta de intervenção a ser apresentada.

2. 1. Gêneros textuais/discursivos: aspectos conceituais e históricos

Os estudos voltados para o interesse da língua, inicialmente, estiveram relacionados aos fundamentos formais, relacionando-se, portanto, aos estudos gramaticais. Sua primeira aparição deu-se na Índia com Panini que realizou a primeira descrição de uma língua de forma coesa e bem acabada. Seu objetivo principal foi o de preservar os escritos sagrados. Em seguida, com Dionísio da Trácia, grego, IV a. C. e fundamentavam-se essencialmente nos clássicos, ou seja, nos cânones de escritores tidos como "bons" pela cultura helenística, posteriormente, adicionam-se os alexandrinos, com os estudos do latim, e, a partir daí, tendo como modelo os estudos gregos, muitas outras línguas foram sendo descritas e estudadas.

Depois, os estudos voltados para a língua empenharam-se em descrever as categorias principais da língua para evitar a corrupção das variações linguísticas, fossem elas diatópicas ou diásticas, e, para isso, partiam da análise da escrita dos "bons escritores", ou seja, elaboravam as regras do bom uso da língua a partir de julgamentos de algum recorte linguístico, geralmente, aquele pertencente à classe cultural dominante, estabelecendo, assim, a gramática. De acordo com Silva (2000, p. 15), "A norma se explicitava nas regras e nos exemplos que funcionariam e funcionaram como prática a ser imitada. Recurso presente até hoje em múltiplas gramáticas pedagógicas em nossa tradição cultural". Daí em diante, conforme os interesses e necessidades os estudos linguísticos foram ganhando notoriedade e, aos poucos, adquirindo múltiplas funções e objetivos sociais dentre elas, apenas para ilustração: a visão da arte de escrever (manter a vida útil da língua), política (estabelecer uma unidade linguística, uma identidade nacional), histórica (seguiam as tendências sociais de dominações e imposições de poderes e heróis nacionais), e, cada vez mais, foi ganhando

adeptos ao modelo grego, por isso, muitas gramáticas criadas a partir desses estudos baseavam-se em modelos grego e, inclusive o latim.

Segundo Marcuschi (2008, p.26) "as motivações religiosas e políticas sempre foram as que mais moveram os estudos linguísticos ao longo de toda a história até o século XX". Somente a partir do século XX, os estudos linguísticos passaram de uma linguística histórica à configuração como ciência "separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura" (MARCUSCHI, 2008, p.27). Tal configuração, teve a sua origem nos princípios estabelecidos por Saussure a partir de seu *Curso da linguística Geral* (1911-1913).

Com uma maior visibilidade, a partir do século XX, com o status de ciência, os estudos, até então voltados para a busca de leis gerais que compunham a todas as línguas (principalmente de caráter frasal – fonema, morfema, lexema), foram adquirindo novas proposições que desencadearam estudos posteriores, tais como, a análise de usos, da enunciação e do texto (incluindo, então, a semântica, a pragmática e historicidade, e passando do nível da frase ao texto). Porém, durante muitos séculos, a língua voltou-se para si mesma como um meio, e nas gramáticas como forma de estabelecer o que era certo ou errado.

Estabeleceu-se, então, uma tradição nos moldes da gramática normativa que perdurou durante séculos e, como consequência, culminou num ensino que partia de uma única visão de língua e focado nos aspectos linguísticos:

> Em consequência, nos estudos linguísticos de marca saussuriana, o projeto que predominou na tradição do *Curso* sufocou sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua, a fim de obter um objeto asséptico e controlado criado pelo "*ponto de vista*" sincrônico e formal". (MARCUSCHI, 2008, p.30).

Apesar disto, segundo Marcuschi (2008, p.28) "Saussure não fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do texto, nem mesmo ignorou o sentido, mas essas não pareceram ser suas preocupações centrais no *Curso*". Desse modo, o que Saussure ignorou, em um primeiro momento, foi estudado largamente por Bakhtin (1979) e pelos pós-bakhtinianos, como Dolz e Scheneuwly (2004), Rojo (2000, 2008), Marcuschi (2007, 2008), Signorini (2008) entre outros, posteriormente.

Com a inclusão dessa nova modalidade de estudos linguísticos, a linguística dividiu-se em ramificações de vários tipos de análises para realizar seus estudos e, escorando-se, principalmente, nas proposições de Bahktin, em uma ramificação linguística, a qual trataremos nesse texto: nos estudos dos gêneros textuais.

Segundo Marcushi (2008) o estudo dos gêneros textuais não é novo e a sua observação sistemática iniciou-se em Platão. Para o autor (o.cit.p.147) "o que se tem hoje é uma nova visão do mesmo tema". Além de Platão haviam também, pensadores como Aristóteles, Horácio e Quintiliano que contribuíram muito para a discussão de temas voltados para a língua, porém, para eles, a noção de gênero era veiculada apenas à literatura (tragédia, comédia, epopeia, entre outros), sendo, portanto modernamente veiculada ao discurso falado ou escrito, literário ou não "a análise de gênero engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda, tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral" (MARCUSHI, 2008, p.149). Desse modo, ao falar em gênero deve atentar-se para a sua estrutura, ou seja, as características que formam determinado gênero àquilo que se deseja falar/escrever (por exemplo, para dar uma instrução faz-se um manual, receita, entre outras), de acordo com o gênero e o motivo de seu uso opta-se por determinada modalidade ou grau de formalidade linguística, selecionando, para isso, palavras adequadas para tal empreendimento (menos formal, mais formal, culto, coloquial, por exemplo) e, por fim, para corresponder as expectativas de contexto em que se insere o gênero eleito para tal tarefa.

De acordo com Santos (2007, p. 21) "a perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza a um propósito particular em uma situação específica", ou seja, baseia-se nos usos sociais e na contextualização dos textos, porém entender o significado de usos da leitura e da escrita na sociedade requer do indivíduo muito mais do que apenas mecanicamente decodificar, pois é necessário entender os seus usos em diferentes contextos "O estudo das características dos tipos e gêneros textuais deve levar à abertura do espírito crítico, e não ao uso mecânico de categorias ou classificações para preencher fichas de respostas" (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p.23). Desse modo, conhecer a estrutura dos gêneros deverá possibilitar uma leitura consciente, atenta, crítica e não apenas baseada nas formas estruturais porque senão o ensino será restritivo amorfo, sem se ater ao fato de que àquilo deve fazer sentido para o falante/escritor/leitor/ouvinte e possibilitá-lo a realizar suas próprias produções textuais.

Para Scheneuwly (2004) "o gênero é um instrumento", assim as ações desempenhadas pelos sujeitos são mediadas por objetos (instrumentos) que eles utilizam para realizar as suas tarefas e atingir seus objetivos, para Marcuschi (2010, p.22) "a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*", então ao nos comunicarmos estaremos utilizando algum

desses objetos, que são passados de geração a geração “através dos quais se transmitem e se alargam experiências” (SCHENEUWLY, 2004, p.23).

É importante destacar que, ao comunicar-se, o indivíduo usa um tipo de gênero, esse gênero, que não parte do nada. Ele provém de um processo histórico de uma sociedade que repassou seus conhecimentos acumulados por meio de compartilhamentos e comportamentos apreendidos. Os diversos “instrumentos” permitem ao sujeito uma economia de aspectos cognitivos, além de possibilitar a comunicação cujo funcionamento é socialmente conhecido, o que não significa que é sempre igual pois “a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação” (SCHENEUWLY, 2004, p.23). Assim os membros de uma sociedade, sabem, mesmo intuitivamente, qual gênero utilizar em determinado contexto.

Por exemplo, sabemos que é inapropriado contar uma piada em um velório ou ir à igreja trajando roupas de banho, mas vale ressaltar, que a sociedade não é estável, ela está em permanente mudança e, por isso, novos instrumentos vão surgindo (por exemplo, com a expansão da internet surgiu os blogs, os hipertextos, entre outros).

Ressalta-se que novos “instrumentos” não surgem do nada “Quando viajamos para novos domínios comunicativos, nós construímos nossa percepção sobre eles com base nas formas que conhecemos” (BAZERMAN, 2011, p.23), sendo assim, às novas criações são adicionadas algo de antigo e algo de novo, ou seja, ele é transformado, recriado ou mantido. Isso decorre do fato de que outras visões de mundo são adicionados conforme as necessidades humanas são modificadas.

De acordo com as proposições de Bakthin (2000, p.279) “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso”, podemos, então, afirmar que um gênero se constitui em um enunciado organizado e estável, porém, como cada sujeito elabora o seu discurso, a sua estabilidade é relativa, pois está à mercê da criatividade do enunciador e das circunstâncias que os cercam.

Segundo Bazerman (2011, p. 23) “tais gêneros ainda formam os hábitos discursivos e cognitivos que carregamos conosco”, elencamos que os gêneros compõem os nossos hábitos e faz parte do nosso sistema cognitivo social, pois aprendemos com o ambiente ao qual nos vinculamos e estabelecemos mecanismo que nos permitam comunicar com os outros, isso só é possível porque, ao interagimos socialmente, precisamos de um “instrumento” para fazê-lo e, assim, construímos saberes por meio daquilo que nos faz sentido através do que nos apropriamos sociognitivamente para assim sermos capaz de agir.

De acordo com Pinheiro (2002, p.273) "um gênero tende a configurar-se como uma instituição que incorpora e reflete a sociedade em que ocorre, regulando as ações de produtores e receptores", desse modo a função primordial dos gêneros textuais é a de regularizar as trocas comunicativas sociais para permitir que as pessoas possam ir de uma esfera social a outra sem grandes dificuldades, pois, consciente ou inconscientemente já dominam, ao menos, o modelo fornecido socialmente para que a comunicação se estabeleça. Isso se dá porque, as estruturas de natureza comunicativa, geralmente, já são compartilhadas pelos seus usuários de forma sociocognitiva, o que permite uma economia na disseminação do conhecimento a ser compartilhado ou de sobrecarga cognitiva.

Dessa forma, graças a Bahktin observamos o quanto os gêneros textuais são importantes na comunicação humana oral ou escrita, pois, é através deles que nos comunicamos na fala ou na escrita, que recriamos novos ou velhos modelos, sendo, fundamental pensarmos em como são contemplados os trabalhos com os gêneros textuais na escola como proposta de ensino e, mais especificamente, como eles aparecem nos livros didáticos.

A seguir, são discutidas as implicações da teoria sobre gêneros no processo de ensino e aprendizagem escolar.

2. 2. Gêneros textuais/discursivos: problematizando o ensino e a aprendizagem

Hoje em dia, os estudos com os gêneros textuais tem se revelado uma condição eficiente para atender adequadamente as demandas dos diferentes contextos sociais de letramentos, o que levou a escola a incorporar, em suas práticas pedagógicas, os gêneros textuais como um dos fundamentos para o ensino de línguas na escola. Portanto, é insuficiente apenas ler textos, é preciso também compreender o funcionamento em cada ambiente específico, quais são os seus mecanismos de produção de sentido, suas condições de produção, recepção e circulação. É preciso entender que "a função ou a intenção comunicativa do autor ou do texto ajuda na sua compreensão (...) a escrita é, antes de mais nada, uma forma de comunicação, ela expressa uma intenção de se comunicar" (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p.36).

Devido a essas circunstâncias, os gêneros textuais, onde se percebeu uma maior interação entre os contextos de produção, recepção e circulação, passou a adentrarem no ambiente escolar como formas a dar conta das novas demandas que ali se instalaram, porém não se trata de substituir métodos antes usados desaparecendo com eles por novos métodos

mágicos no qual incluiria procedimentos metodológicos e estratégias didáticas com o ensino de textos, mas sim de evitar constrangimentos mediante um ensino que já demonstrava ares de defasagem e precisava de novos ares que pudessem responder às falhas encontradas.

Percebeu-se que o ensino de leitura e escrita na escola envolve tanto o ensino de habilidades da língua e das demais modalidades existentes (orais, escritas, níveis de linguagem) quanto às relações entre o contexto no qual ele é produzido, sendo assim, professores, alunos e a escola precisam incorporar novas práticas ao ensino, usando o bom senso para buscar caminhos possíveis a realização de tal empreendimento onde haja cooperação e a superação de barreiras há tempos existentes.

De acordo com o exposto acima, o estudo da língua deve, pois, contemplar não mais apenas as regras gramaticais, mas os usos da língua, ou seja, a interação social como prática discursiva, por isso, a introdução dos gêneros textuais como prática de ensino na disciplina de língua portuguesa.

Outros fatores que contribuíram para o fato foram os estudos atuais da neurociência a respeito do funcionamento do cérebro de como aprendemos a ler e a escrever por meio de "esquemas" ou "enquadres", do funcionamento da memória - de trabalho, intermediária, de longo prazo - (Dahaene, 2012). Assim os gêneros textuais favorecem o ensino por fornecer um esquema de leitura e de carregamento sociocognitivo que favorece o entendimento do texto tanto por sua superestrutura quanto por sua macroestrutura:

> A forma e linguagem para contar uma piada é diferente da que usamos para dar um recado ou fazer uma comunicação formal. As diferentes falas são como "roteiros" "repertórios" ou "esquemas" mentais e psicológicos que usamos para nos comunicar e para atingir os objetivos de nossa comunicação mais fácil e eficaz, mas também orientam o ouvinte, que também conhece as mesmas "regras do jogo" da comunicação. O mesmo ocorre com a escrita que, de certa forma, é uma transcrição da comunicação oral. Só que, como sabemos, as regras para a comunicação escrita são ainda mais rígidas e estruturadas do que as regras que usamos na comunicação oral. (OLIVEIRA; CASTRO, 2008. p.24-25).

Esse contexto, por exemplo, por meio do dado (esquemas), permite que a comunicação se torne possível, já que nos dá o meio para fazê-lo. Esses repertórios são construídos socialmente pelos usuários conforme as circunstâncias do contexto social e, de certa forma, dão pistas de como o cérebro funciona. Assim, esse cognitivo social (sociocognitivo) ao construir seus roteiros formaliza seus esquemas através do registro dos gêneros textuais/discursivos, sendo orais ou escritos, porém, cada modalidade tem suas cargas cognitivas.

Os gêneros textuais/discurso, sendo um "instrumento" como descrito por Scheneuwly (2004), passam a ser um "instrumento pedagógico". Portanto, requer uma função metodológica para o trabalho na sala de aula, devendo, o professor, instrumentalizar seus educandos nos diferentes gêneros textuais, garantindo que a escola cumpra com o seu papel de formar alunos capazes de se comunicar nas diferentes situações sociais existentes, nas diferentes modalidades. A esse respeito os PCNs de Língua Portuguesa afirmam que:

> Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das considerações em que o discurso é realizado. (PCN, 1997, p.22).

Trabalhar o discurso, a funcionalidade da língua em uso, tornou-se necessário, porque transcende os limites gramaticais na medida em que se percebem os diferentes propósitos sociais de cada texto contribuindo para o desenvolvimento da capacidade comunicativa no aluno permitindo-lhe refletir sobre a língua numa perspectiva sociodiscursiva. Desse modo, foge do que era comumente visto como uma boa prática da linguagem com vistas a estudar os mecanismos da língua, a aula de língua portuguesa tinha como fundamento a gramática e, geralmente, baseava-se no uso de frases soltas e palavras desconexas, porém, com a introdução dos estudos sobre a funcionalidade da língua e sua interação social, o foco passou a ser o discurso, então o texto passou a ganhar visibilidade como base para os estudos voltados para a linguagem na disciplina de língua portuguesa e a aula mais motivadora, menos monótona.

Tradicionalmente, segundo Leffa (1996) o texto era tratado como um artefato, transparente e dessa forma o papel do leitor era o de extrair seu significando a partir do esforço e da persistência, sendo este, transparente, permitindo-se apenas um significado preciso, exato e completo. Porém, a partir da introdução dos estudos da linguística nas práticas sociointerativas, percebe-se que, para compreender um texto, há muito mais do que seus aspectos intralinguísticos, sendo necessário também levar em conta os aspectos extralinguísticos, com muitas possibilidades de interpretações.

E, por meio de conhecimentos sociocognitivamente apreendidos, o leitor preenche as lacunas encontradas nos textos para compreendê-lo, entre outras palavras, uma relação do texto como um discurso inserido em um ambiente sócio-histórico e sociocognitivamente estabelecidos. Constatou-se, nas práticas pedagógicas, que os conhecimentos apenas intralinguísticos nos textos não davam conta de preencher todas as lacunas para a

interpretação porque, para isso, era preciso compreender, também seus aspectos extralinguísticos, ou seja, as informações existentes no contexto.

Os gêneros textuais orais ou escritos ganham vida por meio de textos que cumprem funções sociocomunicativas "Os textos para serem compreendidos necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que estão escritos/falados" (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p.28).

Por estarem inseridos em uma sociedade de acordo com situações distintas em um momento histórico, cumpre ao indivíduo escolher, dentre esses contextos e do que se deseja dizer, qual gênero melhor se adequará à função que desejará lhe dá. Porém, à escola cumpre oferecer meios para a reflexão sobre esse tripé língua, sociedade, discurso, incluindo os diversos enfoques existentes e as diferentes perspectivas culturais coexistentes.

Porém, quando se fala em partir de uma teoria e trazê-la para a prática pedagógica é preciso estabelecer abordagens metodológicas para realizar a transposição didática a fim de evitar distorções e/ou má interpretação durante o processo de transferência o que podem ser conflituoso. Esse conflito é decorrente de práticas coexistentes. Para estabelecer novas formas de ensino é preciso formas de inclusão dos novos conceitos às velhas formas de trabalho, no caso dos gêneros, propondo adicionar os estudos da funcionalidade da língua enquanto comunicação social.

Um dos problemas mais visíveis quando se fala em transposição didática de gêneros textuais/discursivos para o ensino e, principalmente, na apresentação do gênero textual no livro, trata-se da confusão comum entre tipos textuais e gêneros textuais. Assim, é preciso conhecer as principais diferenças entre eles para melhor compreendê-los, veremos a seguir. De acordo com Marcushi (2010):

> Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela injunção 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 e a injunção. (MARCUSCHI, 2010, p.23).

É importante perceber a diferença entre Tipologia textual e Gênero textual para guiar o trabalho do professor durante suas aulas. Segundo Oliveira e Castro (2008, p.29) "o termo "tipo" refere-se à intenção comunicativa, aquilo que o autor quer provocar ou obter do leitor – a razão para escrever um texto". Geralmente, são cincos os tipos de motivações para a produção de um texto: narrar, descrever, expor, argumentar, apelar. Essas motivações definem

as sequências textuais que predominam no texto e irão definir os seus elementos linguísticos, ou seja, os aspectos lexicais, vocabulários, tempos verbais, os aspectos sintáticos, as relações lógicas etc., por exemplo. Portanto, os tipos textuais são classificados em cinco tipos: narrativos, descritivos, argumentativos, injuntivos.

Porém, trabalhar apenas na perspectiva dos tipos textuais limita o ensino de habilidades que permitam ao educando desenvolver a sua capacidade linguística e de percepção do mundo, pois, os gêneros permitem, por exercer, funções sociais específicas vivenciadas pelo usuário, saber "como", "o que" e "para quem" se direciona determinado discurso. Assim, dificilmente, se conta uma piada durante uma missa ou um velório, enquanto os tipos textuais se ocupam dos "para quês". Desse modo, os gêneros, estão relacionados ao contexto cultural de sua imersão e são determinados de acordo com o estilo do autor, conteúdo, composição e função social.

Saber distinguir gêneros de tipos textuais torna mais fácil compreender e interpretar um texto, isso porque a produção de sentidos de um texto está relacionada a sua estruturação, ou seja, na suas relações extratextuais e intratextuais.

Ressalta-se que não há consenso geral sobre as classificações dos textos, porém, elas não deixam de ser úteis. Essa ocorrência não é exclusividade dos estudos dos gêneros, qualquer área que lida com classificações possui, em certo grau, dificuldades relativas, por exemplo, a gramática (com suas muitas exceções) e a biologia (teoria da evolução: o caso dos coalas australianos). Segundo Oliveira; Castro (2008):

> Qualquer classificação de textos, de certa forma, é arbitrária. Ela reflete um aspecto do texto que será privilegiado na análise – por exemplo, a intenção do autor, a linguagem, características formais, etc. Mas, como toda classificação, ela pode ser útil na medida em que ajuda o professor, e o aluno, a se aproximar progressivamente da complexidade e da riqueza de um texto. (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p.22).

Por isso, os docentes devem estar atentos ao uso de textos nas salas de aulas, para não cair nas armadilhas sobre as classificações dos textos. Ele deve reconhecer essa arbitrariedade para, em seguida, estabelecer quais serão seus objetivos de leitura e compreensão dos textos e que tipos de análise fornecerá ao aluno como prática. Nesse sentido, as classificações são úteis, pois fornecem os meios para atingir seus objetivos, mas vale lembrar que é necessário, de alguma forma, permitir ao aluno a consciência sobre a existência dos diferentes focos existentes para que aos poucos ele possa construir os significados diversos em relação aos textos.

> Há dois grandes riscos de classificar textos. Um é cair numa análise ritual e formal do texto, a partir de uma ficha com uma lista de características do texto. O outro é perder de vista a dimensão global do texto e do fato de que, como ser humano, um texto nunca se enquadra plenamente em uma determinada classificação. (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p.22).

Geralmente, o professor se atém em conceitos mais seguros, àqueles em que traz uma maior estática e que se traduz em maior objetividade em suas aulas e nos exercícios voltados para o texto, ou seja, sempre há uma tendência em generalizar transformando o trabalho com o texto em sala de aula em apenas uma única análise, não permitindo a reflexão sobre as diversas perspectivas existentes.

Esse fato advém da dificuldade e da ideia que o aluno faz do ensino como algo pronto e acabado em um único ponto de vista: o do professor que deve ter as respostas prontas, daí ser comum professores dar maior foco à decodificação e aos aspectos formais dos textos porque são visíveis e fáceis de serem observados, comprovados, o que garantem maior segurança em suas avaliações.

Há ainda uma tendência a subestimar a capacidade do aluno o que é visível quando o professor apenas fornece o seu ponto de vista, sem esquecer que há também questões de cunho ideológico em relação ao ensino e às políticas educacionais, por exemplo, há uma tendência em equiparar o trabalho realizado na sala de aula às avaliações nacionais que geram dados sobre o nível e a qualidade do ensino, um bom exemplo disso é aliar os conteúdos ensinados na escola às provas de vestibulares e, outro fator, é a tentativa do professor em manter uma postura detentora de todo o saber e, portanto, não permitindo aberturas de cunho reflexivo, fora do sentido literal do texto.

A respeito dos tipos textuais, pode-se dizer que eles formam um conjunto que pouco varia, portanto, o problema marcante em classificar um texto em um ou outro tipo textual, é que, geralmente, os textos apresentam partes de vários tipos textuais no mesmo texto. Por exemplo, em um texto narrativo, podemos ter partes de narração “era uma vez chapeuzinho vermelho...” e partes de uma descrição “estava usando uma capa vermelha e carregava uma cesta de gostosuras” de modo que, raramente, haverá um tipo textual puramente narrativo ou puramente descritivo.

O que geralmente se observa é a predominância de um tipo, por meio de pistas linguísticas, sobre um ou mais tipo que aparecem em um mesmo texto para, então, afirmar se se trata de uma narração ou de uma exposição, assim por diante. Outro exemplo dessa problematização refere-se ao fato descrito por Oliveira; Castro (2008) em que se um texto, por exemplo, uma poesia de cordel pode ser usada para ensinar princípios de higiene. Desse modo

um texto pode cumprir a diferentes intenções, mesmo que a sua estrutura seja própria de uma determinada função (a literatura de cordel possui intenções diferentes da instrução sobre higiene).

A seguir são apresentados os tipos textuais comumente encontrados em gramáticas atuais por Oliveira; Castro (2008):

1) **Narração**: tipo textual em que se conta um fato, fictício ou não que ocorreu em um determinado tempo e lugar envolvendo certos personagens. O autor escreve para narrar, contar histórias. Por exemplo: conto, fábulas, romance, crônicas, depoimentos, piadas, etc.
2) **Descrição**: trata-se de um retrato escrito de coisas, pessoas, animais com o objetivo de caracterização. Por exemplo: cardápio, classificados, anúncios, etc.
3) **Dissertação**: deseja-se explicitar um assunto, discorrendo sobre ele, pode ser argumentativo e/ou expositivo. Por exemplo: resumos, aula, enciclopédia (expositivo); tese, ensaio, crítica, manifesto (argumentativo), etc.
4) **Injunção**/**Instrucional**: indica como realizar uma determinada tarefa ou ação. Por exemplo: receitas, manuais, ordens, pedidos, etc.

As tipologias textuais referem-se à forma como o texto se apresenta, portanto, trata-se de sua natureza linguística, por exemplo, sabemos que ao escrever um texto injuntivo usaremos os verbos no imperativo e ao realizarmos uma descrição abusaremos do uso de adjetivos. Ressaltamos que as tipologias podem variar de acordo com o livro adotado.

Já o gênero textual preocupa-se com a situação de interação verbal, como “para quem”, “para quê”, “quando”, “qual a funcionalidade”, “qual o contexto”, isso ocorre pelo fato de o gênero textual estar relacionado à esfera de circulação, por exemplo, na esfera jornalística são encontradas as notícias, entrevistas, reportagens; na esfera judiciária são comuns petição, acórdãos, entre outros.

Desse modo, o gênero textual está relacionado à sua função social e não às características intrínsecas aos textos, sendo marcados por suas características extralinguísticas. Assim falamos em gêneros conto, novela, fábula, etc., por essa razão, há muitos mais gêneros textuais que tipos textuais, além de serem inúmeros, eles flexibilizam-se a cada nova situação sociointerativa, conforme afirma a citação a seguir:

> (...) A motivação da escrita nos diferentes contextos interacionais responde, nos exemplos elencados, a um projeto pessoal, a uma exigência profissional ou ainda a uma determinação legal, entre outras possibilidades, caracterizando a função sociocomunicativa do respectivo gênero textual. (MARCUSCHI, 2007, p.63).

Logo, são os sujeitos que interagindo entre si fazem usos dos gêneros de que dispõem para possibilitar a interação verbal, seja ela, oral ou escrita, porém, como as situações de interação são muitas, são muitos os gêneros que existem para cumprir esse papel. Segundo Koch (2010):

> (...) podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizarmos trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), do que somos "obrigados" a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem nas mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). (KOCH, 2010, p.19).

Como se pode perceber, fazemos parte de uma cultura letrada, existem vários motivos para nos depararmos com diferentes situações de escrita porque existem vários contextos sociais que requerem diferentes funções e competências comunicativas, sendo inúmeros os gêneros que circulam em diferentes ambientes sociais.

Devido a existência de um número incontável de gêneros que circulam nos diversos ambientes letrados, na escola, surge a seguinte inquietação: quais os gêneros que devem ser ensinados na escola? De certa forma, os currículos ou programas escolares trazem em seus planejamentos algumas dicas úteis de como e quais textos devem ser trabalhados naquela instituição servindo de guia. Mas é preciso lembrar que o professor tem papel importante nesse processo, pois, poderá determinar suas escolhas com base em suas percepções. Nesse sentido, os professores devem ficar atentos para quais gêneros textuais são mais comuns naquela região e quais os alunos precisam saber para se adequar ao que sociedade espera deles, "a orientação era que se trabalhasse a maior variedade possível de textos de forma a se disponibilizar o contato com os mais variados exemplares de textos" (SANTOS, 2007, p.19), inclusive os textos midiáticos e os de circulação na internet.

Assim os professores, diante de uma grande gama de textos a sua disposição tendem a priorizar alguns gêneros e tipos textuais em detrimento de outros menos populares, ou seja, generalizar, àqueles que vão ao encontro com a necessidade de todos, como por exemplo, os gêneros comuns nas mídias e as cartas comerciais, além de formulários, relatórios, comuns aos ambientes escolares, podendo excluir outras formas de gêneros riquíssimos como os orais

e os literários. Como se tem observados em algumas pesquisas recentes em que buscam resgatar, na escola, os gêneros orais e os gêneros literários.

Para Bakhtin (2000) existem duas categorias de gêneros discursivos: gêneros do discurso primário (relacionados às circunstâncias comunicativas de comunicação espontânea, simples, advindos principalmente da fala, do diálogo) e gêneros do discurso secundário (relacionados às circunstancias comunicativas verbal complexa, principalmente, a escrita). A escola, frequentemente, toma para si a responsabilidade de ensinar, na maior parte, os gêneros secundários, já que, se ela não tomar para si essa responsabilidade, dificilmente outros a tomarão. Porém, se tomarmos o conceito de gêneros como instrumentos na definição proposta por Schneuwly (2004), a escola deverá rever a sua metodologia considerando os gêneros que circulam nos ambientes sociais de seus alunos para o ensino dos gêneros secundários.

Como vimos os expostos acima, podemos sintetizar que há alguns fatores que dificultam o trabalho com os gêneros na escola e, por isso, requerem uma atenção especial pelos profissionais de língua portuguesa em especial a dos professores: que procurem conhecer a teoria para dar-lhes maior segurança ao seu trabalho e que não esperem apenas pelos programas de ensino e pelo que o livro didático lhe fornece, apesar de cada um ter a sua utilidade, mas que procurem adotar uma postura crítica de modo a expandir a sua formação para possuir mais segurança ao ministrar suas aulas e sair da rotina costumeira de uma análise baseada apenas em um foco e que também possam fazer uso de suas observações em sala de aula para compor o seu planejamento diário, e, claro, ao adotar uma postura assim, o aluno só terá a ganhar.

Em resumo, até o momento, vimos que a questão da classificação dos textos traz problemas ao ensino por ser arbitrária e por isso é comum um texto possuir mais de uma classificação, porém, para fins didáticos ela é útil, pois, pode ajudar ao professor a sintetizar, com base em uma modelagem, os fins necessários para atingir os objetivos previamente estabelecidos para a leitura de determinado texto, fornecendo subsídios para que esses objetivos sejam alcançados.

Vimos também, que há inúmeros gêneros com funções sociais amplas e, quanto ao ensino, fica difícil escolher apenas um ou outro tipo de gênero para trabalhar na escola, isso porque seria muito simplista e reducionista, por isso, a orientação geral é que se ofereça o maior número de textos aos alunos e que fiquem sensibilizados aos contextos em que circulam esses textos e na observação dos usos mais comuns, além de, também, procurar ofertar o trabalho com textos diversos e diferentes modalidade da língua como os gêneros

orais e os gêneros literários, além daqueles textos mais usuais ao cotidiano pragmático escolar.

Porém, na mesma linha em relação ao ensino e à aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos, discutiremos no próximo item, questões mais profundas, isso porque, trata-se de dificuldades voltadas para a discussão da relação entre a teoria e a prática, e essa dualidade sempre traz pontos de dificuldades que discutiremos logo abaixo.

2. 3. Gêneros textuais/discursivos: problematizando a transposição didática

Quando se fala no ensino dos gêneros textuais/discursivos na escola, devemos considerar que os motivos que levam os gêneros circularem na sociedade se diferem, em muito, dos motivos que eles se apresentam na escola. Essa transferência de contexto, ou seja, do social para o escolar, pode ocasionar conflitos e tensões que, mal resolvidas, prejudicam a apropriação do aluno dos gêneros durante o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, professores devem explorar, pontualmente, a relação entre a produção, a recepção e a circulação dos gêneros na sociedade e as razões de seu ensino na escola.

Segundo Santos (2007, p.19): "Sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade", ou seja, ao trazer para escola os gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade, não devemos ter a ilusão de que será possível reproduzir todos os mecanismos em que produziu os eventos deflagradores.

Oliveira; Castro (2008, p.36) afirmam que "ao definir o público alvo, o autor também define ao mesmo tempo, a linguagem, o tom que irá adotar. E também define o formato, ou mais propriamente, o gênero que vai utilizar para redigir seu texto", dessa forma, o texto está carregado de uma intencionalidade própria da interação comunicativa à que fará parte, fará parte de sua compreensão àquele ambiente próprio a sua circulação, porém, quando, opta-se por trazer um texto para a escola haverá sempre uma necessidade de contextualização.

Na escola, o texto, distante de seu contexto e intenção original, necessitará de um esforço, por parte do professor, ao realizar as suas inferências pedagógicas, para demonstrar aos seus alunos, a partir da reflexão sobre o seu contexto de produção e circulação, as características do gênero em estudo e recriar condições para adequá-lo aos seus objetivos pedagógicos, dessa forma, buscando explicitá-las claramente no sentido de oferecer condições para que os alunos percebam os propósitos escolares.

Logo, na escola, sempre terá restrições, pois a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática e cumpre a propósitos do ensino, portanto, os professores precisam criar um ambiente fictício durante as aulas para realizar suas atividades com seus educandos, mesmo que as atividades sejam baseadas em textos que circulem na sociedade, haverá sempre uma transferência o que, se não for bem tratado, poderá não surtir o efeito esperado por isso "faz-se necessário trazer para a escola explicitamente os "comos" e "porquês" da linguagem" (SANTOS, 2007, p.23).

Geralmente, ao ensinar os gêneros textuais a escola possui, basicamente os seguintes objetivos: ensinar o aluno a dominar o gênero apresentado, para com isso fazer uso da escrita naquele gênero em questão; levar o aprendiz a diferenciar um gênero de outro reconhecendo a multiplicidade de textos e de gêneros existentes, porém "Às vezes, tem-se a impressão de que o aluno vai apreender e aprender a utilização dos diferentes tipos de textos através de um processo por osmose, no qual basta o contato com os materiais escritos e sua produção" (SANTOS, 2007, p.20). A autora (op.cit.) afirma que "a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada" (SANTOS, 2007, p.22),

Além disso, vale ressaltar que o aluno deve entender a funcionalidade do gênero estudado e que possa fazer uso daquele gênero em uma situação verdadeira, porém, não com o objetivo de apenas imitar o texto, mas o de exercer a sua criatividade durante o processo de produção.

O papel do professor é demonstrar a utilidade daquele gênero, seus aspectos linguísticos e sua estrutura e, em seguida, criar uma situação em que o aluno possa reproduzir aquele gênero em um contexto mais próximo do real possível, sem, contudo, imitá-lo propriamente, exercendo sua criatividade. O professor precisa criar meios para atingir seu objetivo, apresentando-lhe situações hipotéticas que muitas vezes o aluno desconhece ou raramente compartilha.

O aluno precisa identificar as características que diferenciam um tipo de gênero e outro, compreendendo a esfera social em que aquele texto é utilizado, imaginando a situação em que o gênero é produzido, para em seguida, produzir um texto que atenda às expectativas do professor, dele e da escola, ou seja, há uma multiplicidade de filtros que devem ser ensinados e apreendidos para que se cumpra o objetivo apresentado.

Havendo alguma dificuldade relacionada em qualquer um dos filtros utilizados pode apresentar um embaraço que requer outras competências para sanar essas lacunas, muitas vezes será preciso um maior esforço do professor para entender o processo de aprendizagem

do aluno, assim ele poderá determinar qual intervenção usar, quando modificar determinado planejamento, quando refutá-lo ou aceitá-lo com base em suas observações, tomar decisões sobre uma maior ou menor exposição do aluno a determinado texto, por exemplo.

As intervenções didáticas, que se acredita possíveis para a realização de uma proposta sistemática e planejada, atualmente, são os trabalhos realizados por meio de sequências didáticas e/ou projetos realizados por meio de um contrato didático pré-estabelecido com os alunos a partir de suas vivências para, então, por meio do já dado, ou seja, do tema e do gênero escolhido a partir de observações do contexto escolar por professores e alunos, refletir o novo e apresentar-lhes novas perspectivas.

Para isso deve-se levar em consideração que "diferente gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual e da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero" (SANTOS, 2007, p.22), sendo assim, os professores devem conhecer as fundamentações teórica acerca dos gêneros, tais como as suas características macroestruturais e as superestruturais para melhor planejar esse processo.

Ao tomar os gêneros textuais como um objeto de ensino, o professor precisará criar condições que façam sentido para o aluno desenvolver tal atividade. Segundo as proposições de Lerner (2002), ao se referir às atividades de leitura, afirma ser possível criar esse ambiente significativo, porém, para isso, os professores devem buscar caminhos alternativos:

> Manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas. Criar condições requer pôr em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar (LERNER, 2002, p.87).

Assim, propõem-se buscar o compartilhamento de informações por meio do diálogo e da observação das cercanias da escola realizados conjuntamente entre professores e alunos para que estabeleçam um contrato didático, optando por um tema a partir do qual serão realizadas as atividades propostas de modo a prever e minimizar pequenos deslizes. Cabe aos professores dosar o tempo escolar em relação ao cumprimento dos programas aos quais se vinculam por meio de alternativas como: projetos, sequências didáticas, ações habituais ou combinadas coletivamente, não há receita pronta, mas defende-se a valorização dos gêneros em detrimento dos seus aspectos socioculturais para evitar oferecer um ensino restritivo.

Espera-se, assim, não priorizar apenas o trabalha com as tipologias textuais, pois essas

priorizam somente os aspectos linguísticos e não dão conta de todos os aspectos da língua, por isso são restritivas, além de oferecer ao aluno uma visão muito limitada de sua própria língua.

Seguindo as propostas de Marcuschi (2010) e Dolz e Schenewuly (2004) para o ensino da disciplina de língua portuguesa, é necessário tomar o texto como base para o ensino, porém, diante do exposto acima, extraímos a ideia de que gêneros textuais/discursivos são mais do que um simples agrupamentos de recursos linguísticos ou instrumentos de uso passivo social, mas fruto de uma troca comunicativa carregada de elementos históricos, estabelecidos socialmente, desde a sua constituição (significado) até o que se pretende comunicar (significante), envolvendo um contexto a ser aprendido pelos seus enunciadores, por isso sociocognitivo.

Diante dessa problemática, sabe-se que por volta dos anos de 1970 e início da década de 1980 houve um deslocamento dos princípios relacionados aos conceitos de língua o que repercutiu na escola, levando a um reposicionamento do ensino que precisou mudar os seus pressupostos e seus procedimentos metodológicos.

O entendimento de gêneros como parte social discursiva em detrimento de seus aspectos formais conduz-nos ao ensino do texto materializado socialmente nas relações diárias que se apresentam e que possuem características próprias, podendo ser estruturais definidas através de sua finalidade, trazendo-lhes uma relativa estabilidade e, também, impondo-lhes algumas restrições situacionais, discursivas e formais que são socialmente compreensíveis em vista ao compartilhamento comunicativo desejado.

Para Santos (2007), "a perspectiva de ensino da língua está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo o texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica" (SANTOS, 2007, p.21). As vantagens de oferecer um ensino que traga em sua pauta o reconhecimento das diferentes esferas sociais, evitando reproduzir preconceitos linguísticos que marcaram décadas do ensino de línguas, possibilitaram um novo momento para a escola, introduzindo-se heterogeneidades de conhecimentos que se articulam uns aos outros.

É verdade que essas mudanças foram acontecendo lentamente e que é possível ainda ouvir ecos desse passado, porém, ressalta-se que, de certo modo, o ensino tornou-se mais palatável a todos e muito mais amplo e reflexivo. Alterou-se a passividade anunciada para uma possível atividade, onde há a reflexão cidadã, de práticas de conhecimentos em que se é permitido entrar em todas as esferas sociais sem sofrer demasiadamente, inclusive na escola.

Ao discutirmos brevemente algumas propostas de abordagens de ensino para os gêneros textuais (sequências didáticas, projetos, ações habituais) na escola não se pretende

oferecer uma receita que deve ser seguida, mesmo porque isso é impossível devido às diferentes condições de ensino e de práticas sociais existentes.

A aprendizagem da escrita e da leitura não ocorre de forma espontânea e, por isso, seu ensino deve ser sistematizado nas instituições escolares e planejados pelos professores com objetivos claros. Não se trata, também, de oferecer um método como substituto de outros, pois "não significa que determinadas práticas de ensino tenham sido totalmente abandonadas e substituídas completamente por outras (...) observa-se uma tendência de que as práticas coexistam, ainda que uma delas se sobreponha às demais em determinados momentos" (SANTOS, 2007, p.25).

Sabemos que, socialmente, estamos sempre em eterna transformação, pois, não há como desprezar totalmente o passado, é possível articulá-lo com o presente desde que de forma coerente e de modo a garantir a incorporação significativa às novas práticas pedagógicas e educacionais.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de geração de dados (CAVALCANTI 2001a, p. 223)[1] desta pesquisa por meio de um Curso de Formação Continuada em forma de encontros com professores de língua portuguesa da rede pública estadual focalizando teorias sobre gêneros textuais/discursivos. O curso foi desenvolvido numa escola da rede pública estadual no município de Anaurilândia - MS, interior do Estado de Mato Grosso do Sul como proposta de intervenção integrada às atividades acadêmicas do Programa de Mestrado Profissional em Letras. Ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2014.

3.1. Metodologia utilizada nos encontros com os participantes

O modelo de pesquisa descrito por Magalhães (1994, 2011) enfatiza uma forma de questionar, de pensar e de agir no contexto escolar, visando à participação de professores em um processo reflexivo para olhar e compreender criticamente os sentidos de suas ações, o que permite aos pesquisadores a construção de contextos de negociações através da pesquisa de base etnográfica colaborativa em cursos de formação continuada.

Segundo Magalhães (2011) há na escola uma cultura a-histórica, pois, geralmente, vem apoiada em questões de poder e em políticas públicas das quais exclui o indivíduo, geralmente, regulamentados por leis e apoiados no currículo, nos livros didáticos e nas experiências socioculturais, de modo que o professor assume a tarefa de repassar verdades universais, cumprindo o que lhe é estabelecido, sem, contudo, refletir na postura que está assumindo.

Ao oferecer a possibilidade de estabelecer a construção de contexto de negociações por meio de um trabalho colaborativo entre pesquisador e professores, Magalhães (2011) parte do foco de criar, na escola, Zonas de desenvolvimeto proximal, doravante *ZDPs*, mútuas (Vygostski, 1991 e 2008). Entende-se colaboração como "as relações entre objeto (motivo) e sujeitos da atividade são mediadas por instrumentos, por regras, pela comunidade e pela divisão de trabalho" (op. cit., p.17). Assim, a criação, o uso e o compartilhamento desses, por vezes, podem gerar conflitos e tensões devido às múltiplas diversidades e diferentes

[1] Com base em Mason (1997, p. 36), Cavalcanti propõe o uso da expressão "gerar registros", pois para ela o pesquisador não é um mero "coletor de informações" neutro, mas, sim, um construtor de "dados".

experiências existentes socialmente, o que, desse modo, produziria as negociações e, por fim, através dessas negociações, gerariam transformações e evoluções, ou seja, ações.

Segundo as proposições de Vygostki (1991, 2008) o indivíduo possui dois níveis de desenvolvimento: o real e o próximo, sendo que o primeiro é determinado por aquilo que o sujeito já domina, já conhece e sabe fazer sozinho, e o segundo aquilo que o sujeio não sabe realizar sozinho, mas que por meio de interações sociais, do contato com o objeto e com a ajuda de outros indíviduos pode aprender a manejá-lo. Esses dois níveis determinam o seu desenvolvimento pessoal, ou seja, a capacidade de reconfigurar-se a cada novo conhecimento adquirido. Logo, o caminho a ser seguio pelo indivíduo até adquirir a competência para ser capaz de realizar alguma tarefa usando do novo conhecimento no qual ele se apropriou é o que determina essas ZDPs, ou seja, o percuso necessário para que o indivíduo aproprie-se de novos conhecimentos saindo de um estado inicial (desevolvimento real), para um estado de aprendizagem (desenvolvimento proximal) até a sua completa apropriação (desenvolvimento pessoal). As ZDPs, portanto, é marcada pelo contato com o conhecimento novo a ser adquirido, pelo diálogo, e, principalmente, pelo compartilhamento de informações recebidas através das interações sociais existentes e, assim, o sujeito passará a apropriar-se desse novo conhecimento a partir do momento em que ele adquire a habilidade de manejá-lo de forma autônoma.

As *ZDPs* propostas por Vygoysky (1991 e 2008) se constituem na possibilidade de que "os significados novos e antigos conflitam por meio da avaliação crítica" (Magalhães, 2011, p.18) estabelecendo uma "zona de conflito". Desse modo, aos reconhecer o que já está em uso e seu processo histórico de criação, possibilitaria ao indivíduo "desafiar significados cristalizados nossos e de outros" (idem), e, desse modo, ao voltar-se para si e para os outros, inevitavelmente, o sujeito, precisaria de um esforço reflexivo e, a partir dessa descarga, produzir a sua posição crítica para o desenvolvimento de novas zonas de conhecimento e/ou reconhecimento para o desenvolvimento consciente de sua própria atuação na sociedade, adquirindo uma postura, de, não apenas assumir o que lhe é dado como tarefa, mas o de possibilitar conhecer o processo histórico, cultural e social que o trouxe até ali. Esse processo permite que possa tomar decisões, a partir da construção de sentidos, o que leva a manter ou transformar o assumido,, agindo conscientemente e não simplesmente repetindo fórmulas e discursos alheios de forma acrítica.

As oficinas são formas de construir o conhecimento a partir da ação e da reflexão por meio da experiência oferecida pelas abordagens teóricas com suportes de leituras de textos que versem sobre o assunto e a reflexão das práticas realizadas a partir do novo conhecimento

a ser adquirido por meio de uma construção coletiva do aprendizado, portanto foge dos modelos tradicionais e permite ao participante confrontar teoria e prática.

Para isso adotamos a metodologia de cunho etnográfico colaborativo (Magalhães, 1994) na qual o investigador, a partir do diálogo com os participantes, constrói a sua compreensão, busca a reflexão da prática para guiar os caminhos que serão traçados na aplicabilidade do novo conhecimento. Nesse caso, "o papel do pesquisador não é de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são como co-participantes ativos e sujeitos no ato da construção e transformação do conhecimento" (MAGALHÃES,1994, p.72).

Nesta metodologia, o planejamento das ações caracteriza-se por ser flexível adequando-se às possibilidades do participante poder integrar o grupo, pois se trata de um público de professores e, portanto, devido à utilização do tempo escolar durante as horas atividades desses professores (doravante HTTP) e seus horários de aulas, pode-se oferecer um curso em etapas, reunindo-se grupos de dois ou mais professores em momentos diferentes oportunizando a participação de todos.

3.2. Caracterização da Instituição pesquisada e perfil dos participantes

O curso foi ministrado na Escola Estadual Maria José, localizada na zona urbana do município de Anaurilândia, interior de Mato grosso do Sul, o município possui cerca de 8 mil habitantes. A escola atende o Ensino Fundamental I e II, nos turnos diurno e noturno, sendo, no matutino as turmas do 1 Ano ao 9 ano do Ensino Fundamental, no período vespertino as turmas do 4 ao 9 ano do ensino fundamental e no período noturno do 6 ao 9 Ano do Ensino Fundamental, com um total de alunos frequentes de 733 alunos no último semestre do ano letivo de 2014.

Ressalta-se que a direção da escola não se negou a prestar qualquer informação sobre a sua conduta pedagógica, propiciando libertade para a realização do Curso e permissão para a utilização das horas atividades dos professores para que fossem possível as observações sobre a pesquisa realizada contanto com a ajuda e apoio da coordenação pedagógica.

Foram 06 professores participantes, sendo 1 do Ensino Fundamental Anos Iniciais com a disciplina de Produções Interativas e os outro 5 atuantes no Ensino Fundamental Anos Finais na disciplina de Língua Portuguesa. Todos possuem formação em Letras, sendo que 5 se especializaram em Educação Inclusiva e apenas um não possui pós-graduação Latu Sensu

(Especialização). Dos 6 participantes, 5 possuem mais de 5 anos de profissão e menos de 10 anos e 1 possui menos de 5 anos de formação e mais de 1 ano como professora.

Os professores serão identificados com o código P1, P2, P3, P4, P5 e P6. A participante identificada como P1 é a única que não possui especialização e tem menos de 5 anos de atuação.

As turmas em que se aplicaram as sequências didáticas possuíam de 25 a 32 alunos e puderam participar turmas dos três turnos. As atividades serão descritas no próximo item. No item abaixo veremos a descrição dessas atividades.

A escola possui um histórico de repetência na disciplina de Língua Portuguesa maior do que a média do Brasil (cerca de 30%) e um histórico de indisciplinas e de rendimento baixo, principalmente nos turnos vespertino e noturno, soma-se isso, as taxas de evasão e abandono do turno noturno.

O município oferece ensino público até a etapa do Ensino Básico (Fundamental e Médio), de modo que, quem for seguir para um ensino Superior precisará frequentar faculdades e universidades em outras cidades. É comum a saída dos jovens para dar continuidade aos estudos em cidades próximas, porém, grande parte permanece no município, sendo que, a maioria dos jovens sai em busca de empregos em cidades próximas e, portanto, não seguem os estudos.

Apesar de todos os professores de língua portuguesa participantes possuir graduação em Letras e formação recente, dos seis participantes, cinco, possuírem algum tipo de especialização, os alunos possuem considerável dificuldades em produções textuais, tanto orais quanto escrita.

A escola atribui essas dificuldades, principalmente, a baixa perspectivas dos alunos em seguir com estudos, pois, a maioria, provavelmente, terá que emigrar para outras cidades em busca de emprego e/ou melhores oportunidades, também, o pouco interesse e colaboração dos pais e/ou responsáveis.

A economia da cidade tem como base os recursos salariais de funcionários públicos, rede de comércios, oferecimento de serviços básicos (domésticos, pedreiros, entre outros), pequenos produtores e algumas grandes propriedades produtoras (voltadas, ambas, para a plantação, principalmente, de soja, milho, hortas e mandioca e na criação de gado de corte e leiteiro, e, também, produção para consumo próprio). A cidade também possui um frigorífico de pequeno porte para o matadouro de gado, uma usina de álcool em andamento e uma farinheira.

No item a seguir descreveremos como as atividades foram desenvolvidas ao longo do Curso de Formação Continuada.

3.3. Descrição das Atividades

O objetivo da Formação Continuada que serviu de base para a pesquisa foi propiciar a reflexão por parte dos professores participantes a partir da realização de oficinas acerca da transposição didática dos gêneros textuais/discursivos para o ensino de língua portuguesa na etapa do Ensino Fundamental. Visou a aproximar a teoria e prática pedagógica, tendo em vista construir uma visão crítica do professor nivelando a consciência do exercício de seu trabalho ao desvelamento em relação aos problemas que caracterizam as situações escolares, o que requer um maior conhecimento por parte do professor de teorias assumidas por ele. Para isso, optamos por uma instrumentalização dos professores participantes por meio da leitura de fundamentos teóricos e, a partir dessas leituras, observar as abordagens teóricas nos materiais didáticos que circulam na escola, documentos oficiais como o PCN de língua portuguesa e o livro didático.

Como conclusão do Curso, os professores participantes elaboraram cada um, uma proposta de trabalho para trabalhar com os gêneros textuais/discursivos em sua sala de aula baseada na fundamentação teórica estudada durante os encontros com o objetivo de unir teoria e prática, buscando uma *práxis*. Esses encontros do Curso e as oficinas aplicadas pelos professores participantes nas salas de aula serviram de material de análise para compor esta dissertação.

Muitas vezes os professores se apegam aos manuais e livros didáticos a fim de trabalhar as propostas que são elaboradas por outros sem ter o conhecimento do que antecedeu, ou seja, quais as correntes teóricas que os fundamentou (alguns livros trazem algumas orientações por meio de resumos nem sempre completos ou claros no manual do professor ao final do livro ou em encartes), assumindo assim uma atitude marcada por um modelizador (o professor idealizado no livro didático). Por essa razão, o nosso objetivo foi o de conscientizar o professor para que ele possa refletir sobre suas ações como agente e transformador, não apenas como um repassador de ideias.

Para tanto, foram realizadas leituras teóricas em forma de encontros realizados durante as horas de atividade dos professores participantes de língua portuguesa, análise e comparação de livros didáticos, exposição de ideias pelos professores e pela pesquisadora, elaboração e aplicação da proposta de uma oficina para trabalhar com gêneros textuais por

cada professor em sua turma (sala de aula), e por fim, discussão das oficinas por meio das produções textuais dos alunos para a reflexão sobre a prática e para o encerramento do curso.

O curso contou com 40 horas, sendo dividido em três partes: leitura, encontros, elaboração da proposta de oficinas com gêneros diferentes pelos participantes para a sala de aula, sendo divididos em 12 horas, destinadas à leitura do material teórico, 12 horas em encontros realizados duas vezes por semana durante o período de hora-atividade do professor e, 14 horas para a aplicação e elaboração da proposta para trabalhar com gêneros nas salas de aulas pelos professores participantes. Esse trabalho foi dividido em 4 horas para a elaboração da proposta do professor, 5 horas destinadas à realização das leituras das redações escritas pelos alunos e reescritas por parte dos alunos de acordo com as instruções do professor e 5 horas para a aplicação das oficinas em salas de aula.

Portanto, dividimos o Curso em três partes: a primeira parte consistiu na instrumentalização dos participantes, ou seja, na leitura dos materiais teóricos e na análise desses materiais, além da comparação de materiais didáticos como os livros didáticos e o PCNs de Língua Portuguesa. A segunda parte concentrou-se na elaboração da proposta de ensino baseada nas leituras de Schnewly e Dolz no trabalho dos gêneros por meio da realização de sequências didáticas. Por fim a terceira parte foi destinada à aplicação das propostas pelo professor participante em suas salas de aula da proposta em trabalhar com os gêneros textuais/discurso e pela análise das produções dos alunos.

Os encontros foram realizados em forma de discussão de temas, sendo que as leituras realizadas conjuntamente. O motivo das leituras serem realizadas, conjuntamente, foram:

1) Não sobrecarregar o participante com atividades de leitura em sua casa.
2) Permitir, durante a leitura, interrupções para a discussão e/ou esclarecimentos/significações do material lido.
3) Logo após, cada leitura, iniciam-se reflexões e discussões coletivas do tema abordado, tendo algumas questões elaboradas, previamente, como ponto inicial para as discussões em cada oficina.
4) Garantir que os participantes leiam o material oferecido para otimizar as reflexões teóricas e confrontá-las com suas realidades.

Os encontros foram semanais e oferecidas nos três turnos durante os meses de agosto a dezembro do ano de 2014, sendo necessárias duas horas semanais.

O foco dos encontros recaiu na abordagem crítica e tem como fundamento a busca pelo diálogo na construção do conhecimento coletivo, assim, juntos buscar a sua compreensão na construção de um saber reflexivo. Desse modo, ao mesmo tempo em que o pesquisador

oferece o curso ele também é um participante, conforme a metodologia da pesquisa de cunho etnográfico colaborativo descrita em Magalhães (1994).

Ao oferecer esse Curso aos professores da escola, optamos, primeiramente por uma instrumentalização dos professores participantes e, em seguida, por meio de questões previamente elaboradas pela pesquisadora, permitir que os professores descrevam as suas realidades através das discussões realizadas.

Assim, adotou-se a metodologia que consideramos mais propícia, ou seja, a abordagem etnográfica descrita em Magalhães (1994) e também em outros textos de sua autoria. Partimos da leitura de materiais que descrevem os modelos teóricos consolidados para o ensino de língua portuguesa na busca da compreensão dessas influências para, em seguida a essa instrumentalização, levar os participantes a descrever suas práticas, confrontando-as com a realidade para que tenhamos uma atuação mais crítica sobre o contexto em que estamos inseridos enquanto possíveis agentes mantedores ou transformadores dessa realidade.

Entendemos como instrumentalização a leitura dos textos apresentados e discutidos conjuntamente e acreditamos que a leitura e a análise desse processo desnudará parte do processo escolar, pois, exporá as dificuldades, as conquistas, avanços e desafios protagonizados pelos próprios educadores e pesquisadora através da possibilidade de verificar as possibilidades de redirecionamento da prática a partir da leitura de um referencial teórico-metodológico sobre as evoluções do ensino de língua portuguesa e o trabalho como os gêneros textuais/discursivos. A intenção não foi a de polemizar questões de cunho curriculares ou sobre os programas didáticos já consolidados, mas o de permitir uma transformação na realidade da ação própria do professor em sua rotina nas salas de aulas através de uma breve intervenção para que ele pudesse comparar o antes (passado), o agora (presente/panorama atual do ensino de língua portuguesa) e o depois (reflexões e comparações entre o dado/assumido, ou seja, o passado e o agora, para que ele possa operar algumas ações. Assim, interessou-nos o processo de instrumentalização, mesmo porque a brevidade da pesquisa e do curso possibilitou-nos um pequeno recorte de um leque de possibilidades e, por isso, muitas outras discussões ficaram de fora.

Segue, porém que, conforme, ainda Magalhães (1994) a observação por parte do professor/pesquisador em vídeos e/ou em áudio, permite ao professor o distanciamento de sua própria ação, um olhar mais crítico, proporcionando um processo de compreensão e transformação de sua prática e, além disso, como demonstrado em Magalhães (1997) a condução individual dos participantes tem-se revelado deixá-los mais a vontade para refletir sobre sua ação, pois, acredita-se que, ao ser individualizado, o educador não se sentiria

tímido, embaraçado ou até mesmo sujeito a julgamentos por parte de um grupo, por essa razão, os encontros foram conduzidos individualmente entre a pesquisadora e participante.

Optamos, nessa pesquisa, por realizar algumas gravações em áudios e/ou questionários escritos para posterior avaliação do pesquisador, visto que, os professores participantes se recusaram ao uso de gravações em vídeos, alguns permitiram gravações em áudio e, para que todos pudessem participar procedeu-se com alguns questionários escritos, a escrita de diários e/ou relatórios pelo pesquisador durante suas observações e pelo participante na aplicação das mesmas. Portanto diante dessas dificuldades, optamos por algumas alternativas, adaptadas à realidade em que se aplicou esta pesquisa. Assumimos essas recusas devido ao fato de que, sendo um município do interior e com pouco menos de oito mil habitantes, o nosso público alvo não está acostumado a esse tipo de intervenção e/ou nunca ouviu falar e, por isso, demonstram-se receios e timidez, soma-se isso ao fato da pesquisadora não querer pressioná-los para não comprometer sua pesquisa.

Portanto, para a realização das oficinas, foram necessários sete encontros, dos quais descreveremos abaixo, resumidamente:

1) **Encontro 01**- Procedimento: Apresentação do Curso aos professores participantes, recolhimento de perfis dos participantes e recolhimento de conhecimentos prévios acerca do ensino de língua portuguesa na escola através de entrevistas gravadas em áudio e/ou questionários escritos preenchidos pelos participantes. Objetivos: Apresentar o curso, recolher informações acerca do ensino de língua portuguesa e recolher informações acerca do perfil de cada participante.

2) **Encontro 02** – Procedimento: Instrumentalização dos professores participantes por meio da leitura de materiais teóricos a respeito do histórico do ensino de língua portuguesa e acerca das principais correntes teóricas atuais que fundamentam as metodologias atuais do ensino de língua portuguesa (letramentos, sociointeracionismo e gêneros textuais/discursivos). Objetivo: Fazer um panorama entre o passado, presente e tendências atuais do ensino de língua portuguesa no Brasil, confrontando a realidade do próprio participante a respeito dessas premissas.

3) **Encontro 03** – Procedimento: Instrumentalização dos professores participantes a respeito das diferenças de conceitos entre tipos e gêneros textuais e, também, a perspectiva que concebe a língua em seu contexto de uso e, consequentemente os objetos (instrumentos) semióticos que medeiam essas práticas, ou seja, os gêneros de texto além de determinar a importância dessa visão sobre o trabalho com o texto. Objetivo: Levar os

professores a compreender a importância de trabalhar a relação entre gêneros e práticas de linguagens orais e/ou escritas na formação de seus alunos.

4) **Encontro 04** – Procedimento: Guiar os participantes para a análise dos manuais didáticos que utilizam no desenvolvimento de suas aulas, tais como, livros didáticos, PCNs e o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul - MS que estão disponíveis na escola. Objetivo: confrontar as correntes teóricas estudadas até o momento em como elas são abordadas nesses manuais e provocar uma visão critica-reflexiva no professor acerca dos manuais assumidos por eles.

5) **Encontro 05** – Procedimento: Instrumentalização de estratégias de metodológicas para o ensino voltado para os gêneros textuais/discursivos a partir dos procedimentos apresentados por Schneuwly e Dolz na Sequência Didática (SD). Objetivo: Capacitar os professores participantes a elaborar de uma proposta de oficina com um gênero textual/discursivo de sua escolha para aplicação na sala de aula na tentativa de unir teoria e prática.

6) **Encontro 06** – Procedimento: Consultar materiais de diversas fontes (livros, internet) e elaborar um plano de aula focado no ensino com gênero textual/discursivo. Objetivo: Elaboração de uma proposta de oficina com um gênero textual/discursivo pelos professores participantes para aplicação em sua sala de aula na tentativa de unir teoria e prática.

7) **Encontro 07** – Procedimento: Reunir os materiais das aplicações da proposta na sala de aula tais como: a produção textual dos alunos, relatórios das aulas, diários de experiências. Objetivo: Rever a prática de forma crítica para discutir sobre possíveis dificuldades.

No item a seguir, faremos uma breve descrição sobre os procedimentos adotados durantes as oficnas.

No próximo capítulo veremos a análise das oficinas do curso realizados na escola e oferecido aos professores de língua portuguesa e também uma análise dos resultados da aplicação das sequências didáticas aplicadas pelos participantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS

As análises dos dados apresentados, nesse capítulo, foram realizadas juntamente com a descrição dos encontros realizados durante a aplicação do Curso de Formação Continuada sobre os gêneros discursivos/textuais ofertado aos professores participantes. O trabalho da descrição e análise dos dados está organizado em duas etapas.

A primeira etapa tem como objetivo descrever e analisar o Curso de Formação Continuada oferecido aos professores participantes em forma de sete Encontros a partir de trechos de relatos transcritos da discussão com os participantes.

O Curso foi dividido em três momentos: o primeiro momento consistiu na instrumentalização dos participantes, ou seja, na leitura dos materiais teóricos e na análise dessas materiais, além da comparação de materiais didáticos como os livros didáticos e o PCNs de Língua Portuguesa. O segundo momento concentrou-se na elaboração da proposta de ensino baseada nas leituras de Schnewly e Dolz (2004) no trabalho dos gêneros por meio da realização de sequências didáticos. Por fim, o terceiro encontro foi destinado à discussão sobre a aplicação das propostas pelos professores participantes ao realizarem em suas salas de aula a proposta de Sequência Didática (abrevia-se SD) em trabalhar com os gêneros textuais/discurso.

A segunda etapa dedica-se em descrever e analisar as SDs aplicadas pelos professores após a primeira e a segunda etapa do Curso. Foram seis professores participantes, logo, serão descritas e analisadas seis SDs.

Cada descrição e análise das SDs terá como foco uma das quatro competências/habilidades da língua, a saber: prática de leitura, prática de oralidade, reflexões sobre os aspectos linguísticos e a produção textual e, em uma delas, o foco de análise recairá sobre o processo de metodologia utilizado, ou seja a adoção de sequências didáticas no ensino das quatros habilidades linguísticas.

Apesar de ser um capítulo repleto de descrições, acreditamos que as descrições, separadas em subitens, são úteis para um melhor entendimento do que foi proposto nessa pesquisa e para compreensão dos objetivos que foram atingidos a partir das análises oferecidas no decorrer das descrições.

Segue, na próxima seção, a descrição e análise dos sete encontros (1ª Etapa) do Curso de Formação Continuada ministrado aos professores.

4.1. Descrição e análises dos encontros do curso de formação continuada de professores de língua portuguesa em gêneros textuais/discursivos

Ao total o Curso contou com sete encontros e seis professores participantes. Cada encontro durava até duas aulas. Primeiramente, os cursistas recebiam os textos para a leitura prévia e, juntamente com os textos, algumas questões norteadoras para guiar as leituras sobre o tema do encontro. Depois, realizavam a leitura dos materiais fornecidos e, após terminarem a(s) leitura(s), havia uma discussão sobre o assunto e algumas perguntas para debate.

Nos itens abaixo foi descrito e analisado cada encontro realizado com o apoio de teorias adjacentes a partir de trechos de transcrições dos relatos fornecidos pelos participantes e, ao final de cada item, apresenta-se algumas análises sobre o encontro em questão a partir dos excertos e das fundamentações teóricas apresentadas nessa pesquisa.

Para facilitar a descrição e a análise de cada encontro decidiu-se dividir esse item em subitens, sendo que cada subitem trará um encontro como centro das análises.

Para esclarecimento, usou-se os seguintes códigos para a compreensão das transcrições dos relatos dos professores: a letra P e as numerações de 1 a 6, ou seja, P1, P2.... refere-se à fala do Participante do curso e Q. refere-se à Pesquisadora.

Portanto, no subitem a seguir, há a descrição e análise do Primeiro Encontro do Curso.

4.1.1. *Primeiro* encontro

Na oficina 1 o objetivo foi o de descrever o curso e recolher algumas informações prévias dos participantes sobre o que eles sabiam sobre o assunto: gêneros textuais/discursivos, panorama geral do ensino da língua portuguesa, como eles acham que deve ser o ensino de língua portuguesa, que materiais didáticos eles usam nas aulas, o que eles acham das propostas encontradas nos livros didáticos e como trabalham com os textos em sala de aula.

A seguir, apresentamos três questões sobre o ensino da língua portuguesa, das quais analisam-se alguns trechos transcritos abaixo de gravações realizadas durante a aplicação das oficinas e alguns questionários escritos respondidos pelos professores.

1) Como são as suas aulas de língua portuguesa?

> Q.: Então, pode dizer como são as suas aulas de língua portuguesa? Você usa o livro ou outro material?
> P1.: primeiro eu vejo os conteúdos no referencial, o que tem que trabalhar para por no planejamento mensal das aulas. Depois eu separo as matérias e faço o planejamento mensal, separo os textos que a gente vai ler e quais são as matérias de gramática que vamos estudar. Durante as aulas, a gente lê o texto, discute, resolve as questões sobre o texto e, então, eu começo a ensinar a gramática, então eu separo algumas atividades de gramática, porque o livro do aluno traz poucas atividades de gramática. Ás vezes procuro atividades na internet ou em outros livros que encontro. Procuro, nas aulas, ler os textos do livro do aluno porque todos os têm e não precisa de xérox, fazer as atividades do livro, porém, nem sempre o livro bate com o referencial curricular e aí é preciso complementar com outras atividades, geralmente o livro traz poucos exercícios de gramática, por isso, eu procuro atividades e as passo na lousa ou, quando dá eu tiro cópias. Eu uso o livro do aluno porque eles e os pais gostam, mas o livro não traz tudo que a gente precisa então eu procuro em outras fontes como em livros e na internet, além disso, o livro facilita por trazer textos e exercícios, assim não preciso tirar cópias...
>
> P2.: Eu chego na sala com as atividades preparadas para o dia... as vezes passo na lousa o conteúdo e explico a matéria, aí eu passo alguns exercícios ou distribuo cópias de atividades quando não uso o livro do aluno... o ruim é que os alunos ficam esquecendo os livros e aí coloco para sentar junto, mas eles esquecem para não fazer as tarefas... para ficar sem fazer nada...

Verificando a primeira fala é possível observar a preocupação do participante em seguir os manuais didáticos, o referencial curricular do estado do MS, que dispõe sobre os conteúdos separados por bimestre e separados de acordo com as habilidades/competências a serem ensinadas. Portanto os participantes se preocupam em guiar seu trabalho de acordo com esse material, como orientações dadas pela SED (secretaria de educação), preparam as suas aulas mensalmente.

Notem na fala da P1 uma preocupação com as atividades relacionadas à “gramática”, como se pode perceber pela repetição do termo e pela descrição da dificuldade em encontrar atividades no livro sobre os estudos voltados para os aspectos linguísticos, porém a professora não se atém nas outras competências como o trabalho com o texto tanto na leitura quanto na escrita, ela comenta brevemente sobre como realiza as aulas de leitura “na resolução de questões sobre o texto” e não descreveu as outras duas competências linguísticas da língua: a escrita e a oralidade.

A P1 também revela algumas dificuldades sobre o uso do livro didático do aluno tais como: a ausência de atividades de gramática e o descompasso entre os conteúdos descritos pelo referencial curricular o que leva a professora a buscar outros manuais didáticos, ou seja, outros livros e, também, a pesquisar exercícios suplementares na internet.

Na transcrição da fala da P2, percebemos que a professora também procura atividades diferentes que usa quando não adota o livro didático, e que vai para a sala de aula com as atividades da aula preparada, a sua crítica em relação ao livro didático recai sobre o

fato de os alunos esquecerem muito o material didático. Também percebemos, pela análise da frase: "mas eles esquecem para não fazer as coisas... para ficar sem fazer nada" que há um desconforto dos alunos que, primeiro, supomos não se interessar muito pelo uso do livro didático, pois os mesmos esquecem-no de trazer durante as aulas. Em segundo, que as aulas de língua portuguesa não lhes interessam muito porque eles procuram meios de não fazer nada, assim, constata-se que:

a) as aulas ainda demonstram serem muitos tradicionais, ou seja segmentadas e gramatiqueiras, pois, há uma preocupação com o ensino focado na gramática e uma crítica quanto a ausência de exercícios voltados para a gramática nos livros didáticos.
b) constatou-se uma grande preocupação em seguir referenciais, em que o professor está mais preocupado em cumprir as demandas do sistema escolar do que com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.
c) ambas as falas descrevem o uso da lousa como forma de repassar conteúdos, onde o aluno copia o conteúdo e atividades da lousa.
d) o livro didático parece desconectado com as propostas curriculares ocasionando conflito para os professores, sendo usado às vezes, e há um certo receio em adotar o livro pois, vê-se, que na primeira fala, há uma tentativa de justificar o uso e, na segunda uma dificuldade em convencer os alunos a não o esquecerem. Isso pode decorrer, também, do fato de os professores não conseguirem compreender as abordagens teóricas presentes no livro ou então achá-las inadequadas/desnecessárias, sendo, usado, porém, por atender às expectativas dos pais, sem motivação, observa-se isso claramente no seguinte trecho retirado da fala da P1 a respeito do livro "uso o livro do aluno porque eles e os pais gostam".
e) Os alunos parecem sentir dificuldade com a disciplina, pois, procuram meios de ficarem sem "fazer nada", por exemplo, deixando o livro em casa.
f) Os professores não fazem uso ou não possuem autonomia para resolver os conflitos identificados por eles, por exemplo, eles criticam o livro didático, mas os adotam para agradar aos pais e aos alunos.

Segundo Luft (1985) as aulas tradicionais seguem um modelo que adota uma postura opressora em que o aluno é aquele que não sabe não sabe e o professor aquele que sabe e os estudos com a língua segue com uma metodologia gramatiqueira baseada, apenas, na variendade linguística dominante, ou seja, no registro da norma culta da língua culta preferida por uma única classe social e, além disso, os textos utilizado na sala de aula são de origem em

textos pertencentes ao cânone literário, por exemplo. As consequências desse modelo de ensino pode ser desatroso e, por isso, vamos enumerar algumas delas logo abaixo:

I. O desprezo por grande parte da língua ao priveligiar, apenas uma cultuta linguística única (variedades linguísticas, ajustamentos a circustâncias de comunicação, preconceito linguístico propagado pela escola, entre outras).

II. Como se estuda apenas regras ou normas de uma maneira imposta pelo professor que sabe, adotando um conceito em que o aluno nada sabe sobre a língua que usa, geralmente, o aluno não participa de seu próprio percurso de aprendizagem, pois, ele apenas recebe informações e as aulas são desmotivadoras. O professor não leva o aluno a produzir reflexões linguísticas importantes como discernir entre escrita e fala, por exemplo. O aluno não tem a chance de participar na elaboração de conceitos ele apenas acata regras e, por isso, o ensino não tem significado para ele. Geralemente as aulas são muito repetitivas, com práticas automática e mecânica de tarefas e repleta de decoreba em que a escrita serve apenas para verificar se o aluno aplicou ou não a regra, se cometeu ou não erros ortográficos, sendo que, a critividade, o desenvolvimento da textualidade, a apropriação escrita em diferentes gêneros ficam relegadas ou nem são trabalhadas.

III. O aluno não se vê como falante de sua língua e se sente como um alienado por isso, muitas vezes, carrega consigo o estigma de não saber o português, desiste e-ou evita, ao máximo, escrever por receios, pratica pouco a sua criatividade oral e escrita, não se interessa pela sua língua e, como consequência lê pouco, pois a sua língua não o emociona isso porque a escola o podou do uso da língua ao impor apenas uma possibilidade, não permitiu o vislumbre linguístico e as possibilidades inovadoras do tratamento dado à língua, por exemplo, na literatura.

IV. Muitas vezes pode levar a preconceitos linguísticos em que o aluno aprende que há apenas "um português" e apenas um único jeito correto de falá-lo, pronunciá-lo e uma possibilidade de escrita. Isso é muito grave, porque induz ao pensamento de que há superioridade linguística e também a autoestima baixa do falante.

Segundo Luft (1985) os professores devem promover o espírito crítico no aluno ao mostrar-lhe que ele é um falante de sua língua, naturalmente, a partir de aulas em que o aluno seja levado a discernir as dicotomias linguísticas entre linguagem boa e má, uso adequado e inadequado, a escrita e a fala, a coexistências de diferentes variedades, por exemplo. Além disso, buscar a promoção de aulas baseadas na prática de escrita, da oralidade e da reflexão, com textos variados. Nesse sentido, os professores deverão estar atentos, por exemplo, ao

conhecimento linguístico de seus alunos e, a partir das variedades linguísticas apresentadas por eles, trabalhar algumas das dicotomias apresentadas acima, e, também, promover a escrita e a oralidade de seus alunos em diferentes gêneros orais ou escritos, para, a partir de suas próprias produções textuais, articular aulas no sentido de trablhar as dicotomias linguísticas existentes de diferentes gêneros textuais, de diferentes esferas sociais, e na participação do aluno na construção de conceitos linguísticos. Porém, demonstramos alguns exemplos, mas não existem receitas prontas para guiar o trabalho de um professor de língua, pois, considera-se o discernimento dele em ministrar aulas de acordo com o seu contexto profissional.

Porém, podemos destacar alguns pontos positivos em relação a essas análises preliminares:

a) Os participantes alegam planejar suas atividades, que só por tocarem no assunto já revelam em si uma preocupação constante. Em seus discursos vêm à tona os valores históricos e socioculturamente construídos.
b) Os participantes procuram, por meio de pesquisas em outros materiais didáticos ou mesmo na internet, melhorar as suas aulas ou suplementá-las com o que falta no livro didático do aluno. Com essa atitude, percebe-se que os professores se mobilizam para oferecer as suas turmas formas alternativas de aprendizagem e demonstra que eles estão sempre ativos na busca de novos caminhos, ou seja, estão testando atividades.

Segundo Magalhães (1997) "é no discurso entre os participantes das trocas discursivas que questões de seu mundo real (...) são questionadas, entendidas e repensadas" (p.175), assim, ao confrontar os professores sobre o conhecimento prévio por meio de questões para a discussão que tragam à tona a descrição sobre as suas práticas diárias, isto é, sua realidade cotidiana e sua visão pedagógica com a intenção de permitir, a reflexão sobre a sua realidade para levá-los a questioná-la, a confrontá-la. De acordo com Magalhães (1997) os métodos de pesquisas que têm a possibilidade dos participantes envolvidos (inclusive o pesquisador) informarem suas ações permitem um distanciamento, e esse distanciamento o provoca a "ver com outros olhos" de modo a estranharem sua própria prática discursiva e, ao estranhar, construírem novos sentidos, ou seja, novas ações, sendo elas no sentido de manter ou de transformar discursos dominantes e/ou alheios. Assim o conhecimento da realidade descrita produz informações, e, por conseguinte, reflexões. Essas reflexões levam à desconstrução e, ao desconstruir-se, permite-se novas construções.

Objetiva-se que, como se trata do primeiro momento com os professores, foi importante esse momento para analisar as ações dos professores antes do andamento da intervenção proposta aqui.

A seguir analisaremos uma segunda questão de discussão. Essa questão refere-se às quatro habilidades/competências da língua portuguesa (fala, escrita, aspectos linguísticos e leitura), primeiramente, fez-se uma questão geral em seguida, separou-se a questão e as suas respostas dadas a elas em cada uma das quatro habilidades/competências da língua.

2) Como você trabalha as quatro habilidades/competências em suas aulas de língua portuguesa?

a) Produção textual

> P1.: Primeiro a gente lê um tipo de texto que se vai escrever, por exemplo, uma carta, dai eu explico o que é uma carta e como deve ser a escrita de uma carta... de exemplo... daí eu dou um tema para escrever... então eles escrevem a tal carta... eu corrijo e às vezes quando dá tempo eu peço para ler as mais interessantes...
> P2.: Depois do texto nós vemos as coisas da gramática... até eles saberem bem... sei lá... rrssrsrs... escreve as vezes uma coisa ou outra.... eles não gostam de escrever e enrola, sai mal feito, é ruim para corrigir, não entrega, não querem... alguns que fazem, outros não... mas a gente faz assim... dá um tema... lê um texto de exemplo... eles entregam... daí eu corrijo e dou nota... se não dar nota eles não escrevem não...

Pela resposta dada no enxerto acima, contata-se uma dificuldade visível em relação a atividade de escrita, pois, "eles não gostam de escrever e enrolam" e "se não der nota eles não escrevem". Vê-se, que os professores reproduzem o discurso pedagógico tradicional que coloca a responsabilidade do insucesso e desinteresse nos próprios alunos. Porém, sendo esse o desafio constatado, espera-se uma atitude de enfrentamento do problema por parte dos professores. Nesse sentido, torna-se necessário o processo reflexivo, conforme propõe Magalhaes (1997) em que os professores possam olhar seus discursos, serem críticos em relação a eles e buscar a transformação de suas práticas pedagógicas diante da realidade constatada.

Nesse segundo item, elenca-se discussões ocorridas durante esse encontro à respeito da prática de leitura na escola.

b) Prática de leitura

> P1.: É, então o livro eu uso, mas às vezes eu trago outros textos de outros livros ou da internet para leitura, eu procuro variar os textos conforme o referencial que pede pra gente mudar os textos, às vezes num bimestre eles querem textos narrativos, daí no outro eles pedem textos poéticos e no outro textos publicitários, por aí vai, dai eu sigo isso, mesmo porque não dá tempo de seguir outra coisa, porque daí tem a gramática que leva um tempão pra dar conta...

> P2.: Bem, mas é difícil né... os alunos não gostam de ler os textos, os dos livros são longos, então é difícil a gente conseguir em uma aula...
> Q.: Mas porque você acha que eles não gostam....
> P2.: É que eles não entendem, eles querem mais histórias e tal, mas tem outros textos que eles precisam ler... mas eles (aponta para o livro) põe lá trechos e tal... colocam um monte de textos diferentes... sobre muitos assuntos... e já pulam para outro texto diferente... nem dá tempo não...
>
> P3.: Eu leio com os alunos os textos do livro de português que geralmente traz um tema e um tipo de texto para cada unidade, então discutimos o que lemos e realizamos as atividades do livro, às vezes eu trago outros textos para complementar, mas o livro traz, pelo menos dois textos no mesmo estilo e, em seguida uma proposta de produção textual baseado nas leituras. Também distribuo o livro do mês em que trabalho a leitura de um livro da biblioteca que pode ser um romance, novela ou conto. Essa leitura do mês eu faço asssim: a gente lê alguns capítulos na sala de aula e faz algumas atividades orais ou escritas e alguns capítulos eles leem em casa com algumas instruções de atividades e depois discuto com eles sobre a leitura e, então peço alguma atividade de fechamento conforme o tema.

Nas transcrições apresentadas, percebe-se que os professores procuram oferecer aos alunos uma variedade de textos como se isso fosse suficiente para que os alunos se apropriassem dos gêneros textuais/discursivos. Porém, os alunos têm algumas preferências por textos como descritos na fala de P2 “eles querem mais histórias e tal”. Percebe-se que, esses textos estão mais próximos de suas vivências e ao sair de suas zonas de confortos conforme P2 “mas tem outros textos que eles precisam ler” fica explicitada que há resistência por parte de seus alunos devido ao fato de estarem habituados aos conhecimentos que envolvem a esfera narrativa porque ela é comum no ambiente familiar.

Constata-se a repetição da palavra “texto” várias vezes ao longo dos relatos, porém, sem nenhuma referência aos gêneros discursivos/textuais discutidos ao longo dessa pesquisa, por isso, deduze-se a dificuldade dos participantes em diferenciar gêneros, textos, discursos e tipos textuais.

Segundo Antunes (2003) as atividades de leitura servem à uma multiplicidade de habilidades que os alunos vão adquirindo conforme a sua maturidade enquanto leitor em formação. Dentre elas, destacam-se o aumento de vocabulários específicos a certos gêneros, a ampliação e atualização constante de repertórios de informações, a experiência gratuita do prazer estético, a apreensão de padrões gramaticais.

Porém vale ressaltar que o significado do trabalho com o texto não se deve ser baseado apenas em tópicos gramaticais, isso porque os significados do texto não são dados previamente como em uma regra gramatical, mas em sua leitura crítica e em sua análise reflexiva. É preciso ler o que está por detrás das palavras, nas entrelinhas e vislumbrar as implicações daquele tema do texto em sua vida, na vida da comunidade, relacionando-o ao mundo, comparando-a com diferentes vivências. Se o professor, não for capaz de conduzir

seus alunos a realizar uma leitura crítica haverá o risco de realizar apenas exercícios de decodificação sem descortinar o mundo que se abre a partir do texto, o que provocaria a situação daquele que lê sem compreensão.

Segundo Antunes (2003, p.65) a leitura "implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor". Por isso, cabe ao professor ir além da superfície do texto, provocar no aluno reflexões sobre o que está lendo, reflexões que vão além da decodificação. Como o professor adota o livro didático, então é fundamental observar como é o tratamento do texto pelo livro, qual a abordagem adotada.

Nota-se, a partir desses trechos, na ausência de citações que tragam o contexto dos gêneros, a necessidade dessa proposta ao abordar o tema dos gêneros textuais discursivos.

A seguir discute-se, nao próximo item, a habilidade/competência linguística sobre os aspectos da língua.

c) Reflexão sobre a língua

> P1.: Esses livros não trazem muita gramática, mostra um pouco e já vai para texto, por isso, temos que complementar as atividades pesquisando exercícios e passando matéria na lousa. Os alunos não gostam de copiar mas eles fazem a gramática... eles não gostam é de ler, não gostam de escrever... mas esses exercícios de preencher, completar e marcar xis eles fazem sem reclamar...
>
> Q.: Como você trabalha a gramática com seus alunos? Pode citar um exemplo.
> P2.: Primeiro eu separo o conteúdo a ser estudado, quando usamos o livro, a gente lê a parte do livro e eu explico usando exemplos e escrevendo os exemplos na lousa, daí eles resolvem os exercícios do livro, mas como são poucos eu complemento com outros exercícios que retiro de outras fontes, quando não tem o conteúdo no livro do aluno, então eu passo a matéria na lousa e, conforme vou passando eu vou explicando para, em seguida, passar alguns exercícios. Depois de resolvidos, eu passo a correção dos exercícios, e, para não ficar repetitivo eu trabalho, em seguida outra tipo de atividade como a leitura e interpretação de algum texto do livro ou não.

Como se pode constatar nos excertos acima sobre a gramática, os participantes têm muita preocupação com o ensino dos aspectos linguísticos, voltados para o "conteúdo" desarticulados de outras habilidades/competências linguísticas. A aula é como numa aula convencional, reproduzindo o ensino tradicional de língua portuguesa, separando o conteúdo a ser trabalhado naquela aula, apresentando um conceito, em seguida mostrando exemplos e mais exemplos, para, finalmente, aplicar o conhecimento supostamente adquirido. O professor tem a crença que por ter se explicado bem o assunto em atividades de exercícios e mais exercícios "com exercícios complementares" para garantir que nada tenha escapado, o aluno

vai aprender. Porém, e, provavelmente, o que se vai confirmar, é a decepção de que não aprenderam nada ou se esqueceram de tudo.

Para Campos (2014, p.10) "o ensino da língua deve levar em conta os seus usos sociais, é a de que o processo de ensino-aprendizagem da gramática não pode acontecer de forma isolada, à parte, desligada do tratamento da leitura, da interpretação, da produção escrita de textos, de sua reescrita". O que pode comprovar essa desarticulação nos relatos transcritos é a busca por exercícios em outras fontes para "completar" o seu ensino, isso porque, essas atividades quando são retiradas de seus próprios contextos de criação e repassados para outros contextos podem ser descaracterizadas e, em confronto com o próprio contexto da sala de aula, causar dificuldades de entendimento.

De acordo com Perini (2002, p.31) "o estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta, acaba, nos livros e na cabeça das sumidades". Assim, os professores repassam os conteúdos da mesma forma em que foram ensinados. Esse pensamento inibe a tentativa de um ensino de gramática reflexivo-crítico e faz com que o professor se sinta inseguro ao escapar do que dita os livros e os maus resultados de aprendizagem em avaliações oficiais provam isso, assim muitos linguistas defendem o ensino de gramática baseado na reflexão "o estudo bem orientado da gramática possibilita aos alunos aprenderem a pensar por si mesmos e a formularem os seus pontos de vistas sobre a língua de forma mais criteriosa, racional e consequente" (CAMPOS, 2014, p.20) o que significa que o professor precisa estabelecer o que é relevante ensinar em uma sala de aula e o que não é.

Em continuidade às discussões elencadas, apresenta-se, no próximo item, a última competência/habilidade linguística a ser analisada a seguir.

d) Prática de oralidade

> P1.: Oralidade... uhn... unh... bem eles já falam muito né... nem deixam a gente falar nada rssrsrrs... bem eu pergunto coisas sobre o que lemos e eles respondem... pergunto se tem dúvidas de alguma coisa...
>
> P2.: uhn...uhn.. Nossa não dá tempo não eles fazem muita bagunça... às vezes a gente faz um debate ou deixo eles darem alguma opinião sobre alguma coisa que lemos... também as vezes quando eles querem falar de alguma coisa que aconteceu eu os deixo falar...

Parece-nos que os participantes demonstraram um pouco de confusão ao responder a essa parte da questão, deduzimos daí pouca familiaridade com os gêneros orais. Primeiro, há

uma confusão entre o que são gêneros orais e um diálogo estabelecido durante a aula para algum esclarecimento "pergunto se têm dúvidas de alguma coisa", o que mais se aproxima de um gênero oral são as atividades com debates ou que permitem que os educandos expressem algum ponto de vista.

De acordo com Antunes (2003) "não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita, nem muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica" (p.99), ou seja, ambas são igualmente dependentes de seus contextos de usos. Portanto, o professor, aceitando que a oralidade tem, assim como a escrita, caráter interacional e a sua realização se dá em diferentes gêneros e registros sociais, torna possível e necessário haver intervenções pedagógicas que tenham a oralidade como orientação de trabalho. Além disso, primeiramente, é preciso aceitar que não há supremacia de uma modalidade sobre a outra, geralmente, da escrita sobre a fala, mas que as duas se complementam, pois, ao observar um texto escrito, por exemplo, é possível ver nele, diversas marcas de oralidade.

Segundo o PCN para a Língua Portuguesa "cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais" (BRASIL, 1997, p.32) e elenca alguns desses gêneros formais: entrevistas, debates, seminários diálogos, com autoridades, dramatizações, etc. Porém, trabalhar com a oralidade excede muito mais do que os professores percebem como linguagem oral: uma mera conversa em sala de aula ao pedir que um aluno converse com outro sobre determinada tarefa ou fale para sala de aula, a pedido ou não do professor sobre qualquer assunto que julgou pertinente não é suficiente para o planejamento de uma aula voltada para a prática da fala. Nesse sentido, o PCN vai além, ao propor uma atenção especial aos gêneros orais formais vai e mais adiante ao afirmar que a "aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la" (BRASIL, 1997, p.32).

Assim, como qualquer outro gênero, a prática de oralidade também tem características textuais, tais como a composição, conteúdo e estilo, além de se verificar o contexto de uso, de modo que o aluno precisará saber identificá-lo e usá-lo adequadamente. Assim, a simples "fala" dos alunos, mesmo que seja uma opinião sobre algo ou sobre algum texto não se caracteriza como um estudo de gênero oral. Constata-se que trabalhar a oralidade transcende aquilo que os professores geralmente pensam como prática de oralidade, ou seja, apenas a "fala" do aluno em sala de aula, como uma mera participação da aula, daí a

necessidade de que os professores também conheçam os gêneros orais e possam propor atividades nesses gêneros.

Durante esse Primeiro Encontro percebeu-se que os professores conhecem e trabalham com os gêneros textuais/discursivos e reconhecem a necessidade de leitura de textos os mais variados possíveis, porém, não se apropriaram dos gêneros textuais/discursivos, pois, em seus relatos não há nenhuma menção aos gêneros e sim aos "textos".

Observamos que os professores, usam o livro didático com os alunos e também procuram suplantar as atividades realizadas em sala de aula com o apoio de vários outros manuais, livros didáticos e internet. Desse modo, os professores sempre usam mais de um livro didático e fonte ao realizar suas atividades e retiram-nas de vários materiais disponíveis existindo certa autonomia do professor ao planejar suas atividades de acordo com o que ele conhece como prática docente.

Verificamos, ainda, a tendência em valorizar os estudos dos aspectos linguísticos e, ainda, de modo desarticulado com as demais competências/habilidades linguísticas. Deduziu-se, também, a pouca familiaridade em relação aos gêneros textuais/discursivos no geral e as práticas orais, fazendo com que as outras habilidades/competências como a leitura e a escrita percam uma importante ferramenta na construção de argumentos e na recapitulação de conceitos tão caros à expansão das outras habilidades e competências, pois, permite, trabalhar argumentação, memorização, distanciamento, por exemplo.

Por isso, percebemos que existem muitas dificuldades do educador em mudar o modo tradicionalmente reconhecido de ensino e legitimado pela escola, principalmente, aquele baseado nos modelos em que os aspectos linguísticos sobressaem-se sobre os demais e tem como pano de fundo os conceitos dominantes, apesar de já haver décadas de estudos que comprovem o fracasso desse modelo. De acordo com Magalhães (1997), há uma oposição entre os conhecimentos teóricos e práticos com a valorização do conhecimento formal, isso se deve ao modo como os professores aprenderam ao longo de sua formação. Assim primeiro o professor aprende o conteúdo como "universal", "verdadeiro" e depois passa a aplicá-lo. O ato "ensinar-aprender é entendido como transmissão e devolução de conhecimento formal" (MAGALHÃES, p.172).

A autora chama esse modelo de tradicional, onde não há questionamentos, negociações, sendo comum em cursos, tanto na graduação, quanto em formações continuadas, a dissociação entre teoria e prática. Os professores sentem dificuldades em mudar esse modelo de aprendizagem porque, em sua maioria, também foram ensinados desse modo.

Assim conhecimentos formais aprendidos de forma descontextualizada dificultam a ação do professor na sala de aula, deixando "o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre sua ação e/ou durante a sua ação" (MAGALHÃES, 1997, p.172).

Magalhães (op. cit.) mostra que para diminuir a lacuna deixada por esse modelo é necessário que o aprendiz (professor, aluno, pesquisador, coordenador, etc.) possa conscientizar-se de seu próprio discurso, questionando-o e, capacitando-o a transformar a suas próprias ações. As ações só podem ser transformadas a partir do momento em que os professores reflitam sobre o impacto e o efeito de suas práticas como, por exemplo, ao analisar suas atividades com perguntas simples tais como: como eu ensino? O que significa ensinar assim? O que devo significar? Como eu cheguei a agir assim? Como posso agir diferente? Por essas razões o Curso é todo baseado na produção de discursos.

São esses os objetivos das oficinas oferecidas, levando os professores a distanciar-se de suas práticas e refletir sobre o trabalho que vem realizando em suas aulas, sem, no entanto, apontar o dedo, mas fornecendo meios para que os professores se vejam capazes de recriar seus próprios instrumentos didáticos.

Dando prosseguimento, ao Curso, segue abaixo a descrição e a análise do segundo encontro em que os professores tiveram contato com o panorama histórico sobre o ensino da língua portuguesa.

4.1.2 *segundo* encontro

No Segundo Encontro, após a leitura conjunta e prévia dos textos descritos no cronograma[*] foram realizadas discussões voltadas para os aspectos históricos do ensino da língua portuguesa, dos estudos linguísticos, com uma breve excursão histórica das teorias que nortearam as principais mudanças contra um ensino de língua portuguesa, voltado aos aspectos linguísticos e à língua fossilizada (acética), a padrão de uma camada da sociedade dominante. Foi discutido como a articulação de teorias do letramento, do sociointeracionismo e dos gêneros textuais/discursivos (Vygotski (1991), Soares (2001), Bakhtin (2000), entre outros teóricos) contribuíram para essas inovações.

De acordo com Magalhães (1994), o conhecimento precisa ser desconstruído e, somente assim, permitirá ao aprendiz o distanciamento necessário à sua formação crítica, e

[*] Dos autores: Rojo (2008), Schneuwly (2004), Santos (2007), Marcuschi (2010) e Bakthin. Através de leitura dos seguintes textos: SCHNEUWLY, Bernard (2004). **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** /MARCUSCHI, Luiz Antônio (2010). **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.

para desconstruir esses conhecimentos precisamos buscar uma aproximação da realidade. Por isso, nesse segundo encontro, buscamos apresentar uma instrumentalização dos professores por meio da leitura dos textos, apresentados que impactaram o ensino da Língua Portuguesa nas últimas décadas.

Assim, o contato com parte dessas teorias por meio da discussão dessas ideias na forma da colaboração entre participantes e pesquisadora como descrito por Magalhães (1997, p.173): "significa agir no sentido de explicar, tornar mais claros seus valores, representações, procedimentos e escolhas" e ao tornar mais claros esses valores, representações, procedimentos e as escolhas que foram determinadas ao longo do desenvolvimento sócio-histórico e cultural "possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, recolocações do que está em negociação" (idem). Nesse caso, o que se pretende negociar é a manutenção ou a transformação dessa realidade descrita, porém, para isso, é preciso haver o conhecimento dessa construção histórica, a descrição da realidade enfrentada pelos professores participante atualmente e as negociações. Interessa-nos as negociações porque é nesse ponto em que ocorrerá as construções, ou seja, o agir.

Assim, ao perguntar sobre a suas práticas e a contribuição dessas leituras para a suas ações na sala de aula, com duas perguntas, das quais retiramos os trechos a seguir para análise:

1) **Quais são as contribuições da leitura desses textos para a sua prática em sala de aula?**

> P1.: Claro que contribui. Foi interessante perceber que um ensino de português baseado em apenas um tipo de modelo excluía parte dos alunos que provinham de lugares muito diferentes, porém a entrada na escola de alunos de vários lugares permite trazer uma diversidade e mudar a cara da escola, além de trazer outras experiências que podem ser ouvidas pelos demais.
>
> P2.: O fato de entrar na escola diferentes vivências possibilitou um grande problema para a escola resolver e os professores também vinham de lugares diferentes e tiveram que mudar sua forma de ensinar... entender isso ajuda a gente perceber que muitas dificuldades que os alunos têm podem ser resultados dessa distancia e de uma idealização de ensino que foi supervalorizado por muito tempo e provou-se ineficaz.... quer dizer... que a escola ensina de uma única maneira exclui alguns alunos da possibilidade de aprender....
>
> P3.: mas não adianta professor querer igual antigamente, que ele tem que estar preparado para olhar para sua sala e perceber que diferenças há ali e o que precisa ser ensinado... aí vem os referenciais e tal... ficou mais difícil para o professor, pois ele tem que estar preparado para todo tipo de situação que aparece na escola... mas, somos engolidos por uma rotina repleta de obrigações imposta por um ensino que não permite a reflexão... não tem espaço para o professor...

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). **Breve excurso sobre a linguística no século XX**. (p.26-46)/ROJO Roxane (2008). **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium.)**

> P4.: Fez-me pensar que muitas vezes, para o aluno, estamos falando “em grego” e por isso eles não compreendem, desse modo faz-me querer encontrar um lugar comum entre aquilo que o meu aluno não conhece e o que ele precisa conhecer porque se eu continuar falando “grego” ele não vai aprender nada.... então eu tenho que estabelecer um contato... também tem aquilo de ele se sentir mal... pra baixo e inferior... não ajuda muito se ele se sentir inferior...
>
> P5: Contribui para saber que os problemas atuais enfrentados pelos professores na escola vem de uma dificuldade do passado, ou seja, ignorar as experiências dos outros e, pior, inferiorizá-lo com a imposição de apenas um ponto de vista (...). Tem que mudar porque eles ficam reprovando isso acaba sendo nossa responsabilidade, mas mudar como? Não parece ser fácil e parece que a gente tem que sempre ficar mudando... e que não vai resolver nada...
>
> P6.: Antes de sair taxando os alunos como desmotivados, fez-me pensar que essa desmotivação pode ter uma razão de existir, por exemplo, como vou ensinar para um aluno sobre um artigo científico se aquilo nunca foi visto por ele? Então eu preciso estabelecer um contexto mínimo para prosseguir, partindo do princípio de que temos de observar, primeiro, a realidade e as dificuldades dos alunos para depois alcançá-los, respeitando-o, por meio da busca de um lugar comum que o levará ao novo conhecimento, ou seja, valorizar as dificuldades do aluno como forma de superá-las.

Em relação às transcrições dos participantes, observa-se que os professores perceberam que o ensino da língua portuguesa passou por revisões teóricas que mudaram a função do ensino. No excerto da P1, percebe-se que as mudanças trazidas pela valorização das diversidades linguísticas possibilitou a inclusão de “outras experiências” tornando o ensino mais humanizado e menos excludente.

Perceberam também a necessidade de adotar estratégias direcionadas às diversidades culturais da escola, assumindo o papel delas como positivas por serem mais realistas, pois não criam um ideal de aluno passivo-receptivo como no modelo tradicional.

Quando o aluno faz parte da construção do conhecimento através de um processo de ensino em que os seus conhecimentos prévios são relevantes e em que são desenvolvidas estratégias metodológicas onde o conteúdo não é imposto ou então dado como único, esse aprendiz irá se apropriar desse novo conhecimento e não simplesmente copiar modelos ou decorar regras e normas a serem seguidas impiedosamente, por exemplo, um professor que chega para lecionar a sua aula um conteúdo sobre os substantivos e ao fazê-lo escreve na lousa uma lista de definições do que é o substantivo e as classificações que recebem, e, em seguida, demonstra várias frases como exemplos de acordo com as definições dadas para, por fim, permitir que o aluno replique em exercícios e mais exercícios em que há o certo e o errado, enfim, desse modo, o aluno foi excluído de seu próprio processo de aprendizagem fazendo com que a matéria não tenha sentido para ele e, ainda, teve de acatar, passivamente, o que lhe foi transferido, ou seja, ele deverá se adequar àquele modelo que se espera dele, portanto, ele é anulado como um sujeito reflexivo, excluído em algumas situações em que não

consegue se encaixar nesse sistema e a sua autoestima não é bem-vinda, pois, nesse modelo de ensino é como se ele não conhecesse nada sobre a sua própria língua, e como resultado não há uma apropriação do conhecimento por parte desse aluno isso porque copiou modelos, quando muito, prova-se apenas que ele é capaz de seguir regras e normas e reproduzir, mecanicamente, muitas vezes por meio de decoreba, o sistema que lhe foi imposto.

Observa-se na transcrição da P2 "isso ajuda a gente perceber que muitas dificuldades que os alunos têm podem ser resultados dessa distancia e de uma idealização de ensino que foi supervalorizado por muito tempo e provou-se ineficaz" que as transformações ocorridas no ensino da língua proveio de um sistema já falido, e, portanto, inadequado, pois desvalorizava grande parte da comunidade, a P2 ressaltou, ainda, o fato de que as dificuldades que adentram na escola por meio de seu aprendiz provém de um distanciamento da escola de seu público e na tentativa de estabelecer estereótipos do aluno ideal e, ao agir assim, a escola perde energia em direcionar ações em algo já fadado ao fracasso, ao invés de buscar a promoção das diversidades culturais existentes.

Nota-se que os participantes, passaram a compreender que algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos provêm de seu ambiente cultural ao enfrentar as exigências impostas pelo ambiente escolar e, não necessariamente retrata uma má vontade do aluno, mas de uma falta de perspectiva ou de adequação de situações de ensino a partir do contexto cultural desse aluno.

Por outro lado, entendem que essas mudanças também trazem transtornos para os professores que precisam preparar-se para várias situações de ensino, pois as mudanças exigiram um professor diferente também, mais criativo, que não apenas seja o detentor de todos os conhecimentos, mas que ele, juntamente com os alunos possa fazer parte da construção dos saberes em sala de aula, ou seja, ele precisa fazer parte do ensino-aprendizagem como um mediador.

Observa-se pela transcrição acima que os professores pensam em realizar mudanças significativas em suas aulas, no excerto da P6 lê-se "Antes de sair taxando os alunos como desmotivados, fez-me pensar que essa desmotivação pode ter uma razão de existir" e no trecho da P4 lê-se "então eu tenho que estabelecer um contato", principalmente, mudanças relacionadas a sua postura enquanto professor na tentativa de compreender, primeiro o que o aluno conhece sobre determinado assunto e desse modo tentar tornar o conteúdo mais claro para o aluno. Há também certo desconforto em relação a fala da P5 ao relacionar as mudanças a descrença de que "não vai resolver nada" e em relação à necessidade de sempre estar

mudando. Isso demonstra à saturação do professor em não ter seu trabalho reconhecido ou mesmo, própria a função de professor, que sempre parece estar sozinho, isolado.

Esse segundo encontro demonstrou cumprir seu objetivo inicial em relação ao entendimento histórico em relação ao ensino da língua portuguesa devido as dificuldades descritas anteriormente como o fracasso escolar e um ensino baseado em uma única comunidade linguísticas e no ensino gramatical que culminou em algumas mudanças no ensino que podem ser observadas em documentos oficiais como o PCN, também nos livros didáticos como a inclusão de diferentes textos e abordagens permitindo um ensino mais humanizado, solidário e capaz de respeitar as diferenças sociais existentes e, além de respeitar essas diferenças, sendo capaz de trazê-las para discussões.

A instrumentalização tinha como objetivo os professores perceberem como era o ensino da língua portuguesa antes e como as mudanças foram sedo incorporadas em manuais didáticos e em livros didáticos, por exemplo, mudando a forma de abordagem com o ensino da língua na sala de aula e, consequentemente as abordagens metodológicas dos professores de língua portuguesa promovendo exigências tais como: mudanças na postura do professor como não sendo o único detentor de toda a verdade, promovendo o respeito às diferentes comunidades linguísticas e, consequentemente o trabalho com as diversidades de letramentos existentes trazendo para a sala de aula práticas sociais reais, tornando a escola em um espaço de troca de conhecimento e, não, em um espaço surreal como se fosse voltada em si mesma.

No subitem a seguir, prosseguiremos com o Terceiro Encontro em que os professores tiveram contanto com as teorias acerca dos gêneros discursivos/textuais e os tipos de textos em relação às diferenças entre eles e, também, nas abordagens descritas nos PCNs.

4.1.3. *Terceiro* encontro

A terceira oficina teve como objetivo instrumentalizar os participantes em relação aos gêneros textuais/discursivos desde a sua concepção, seus aspectos históricos e tendências no ensino, por isso, houve uma necessidade de esclarecer a diferença entre gênero e tipos textuais, a fim de dirimir as dúvidas sobre o assunto.

Assim, como descrito no Segundo Encontro, primeiro, procedeu-se com a leitura de textos[*] voltados para o tema dessa oficina, em seguida, houve uma provocação pela

[*] Textos lidos no segundo encontro: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010./ SANTOS (2007), Carmi Ferraz. *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros*./OLIVEIRA, João Batista Araujo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de (2008). *Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais*.

pesquisadora aos participantes ao perguntar sobre aa suas práticas pedagógicas e a contribuição dessas leituras para a suas ações na sala de aula, da qual retiramos os trechos a seguir para análise:

1) Essas discussões desse encontro ajudou você em que?

> P.: Achei útil saber a diferença entre tipos textuais e entre gêneros textuais. Isso vai me ajudar a organizar melhor as minhas aulas e ao que eu devo ensinar para o aluno, as sequências textuais e os gêneros são coisas diferentes e, por isso, devem ser ensinadas diferentes.

2) As leituras desses temas faz você querer mudar algo em suas aulas?

> P.: Muito do que lemos aí, penso que gente já vem trabalhando, por exemplo, com as características dos textos a gente já trabalha isso na sala de aula e o fato de precisar trabalhar vários tipos de texto ajuda o aluno a entender melhor os textos e classificá-los, sabendo quando usar, por exemplo, quando escrever um texto em forma de uma receita ou quando escrever um bilhete. Acho que o que me ajudou mesmo foi saber a diferença entre tipo e gênero.

Como se pode perceber pelas respostas dadas para as duas questões, os participantes se detiveram em respostas de cunho prático, ou seja, na utilização dos textos apresentados para guiar suas aulas esclarecendo as diferenças de concepções entre tipos (sequências) e gêneros textuais e durante essa oficina, percebeu-se que havia uma confusão em relação aos dois conceitos, o que é uma confusão bastante comum.

Ao analisar as respostas dadas às questões em "ao que eu devo ensinar para o aluno, as sequências textuais e os gêneros são coisas diferentes e, por isso, devem ser ensinadas diferentes" (P1) e em "com as características dos textos a gente já trabalha isso na sala de aula" e "ajudou mesmo foi saber a diferença entre tipo e gênero" (P2), observa-se que há uma tendência em se ater aos dados textuais referentes à caracterização do texto, e uma ausência de falas embasada nas teorias, ou seja, os participantes afirmam que já vem trabalhando com os gêneros, mas não demonstram terem se apropriado das fundamentações teóricas que os cerca, dessa forma minimizam a importância delas nas práticas pedagógicas. Segundo Bezerra (2010):

> No afã de favorecer e a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsiderações de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com a sua função e, consequentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). Ou seja, é a repetição pura e simples, de reconstrução do conhecimento. (p.44).

O relato dos participantes confirma que os gêneros sempre fez parte da escola, porém, historicamente, como ferramenta de verificação de leituras com atividades voltadas para questões de interpretação e compreensão do texto do tipo em que o aluno procurava no texto a frase em que havia a resposta para a questão transcrevendo-a. A produção de sentidos não tinha um caráter dialógico como propõe Bakhtin (2000), mas era algo dado no texto que cabia ser. Em seguida houve um redirecionamento, e a preocupação passou a ser a classificação do texto em algum tipo específico, e determinando a qual gênero pertencia. Eram comuns atividades baseadas em seus aspectos formais tornando o trabalho com o texto normativo e impositivo, voltados apenas para os objetivos e finalidades do texto.

Ambas abordagens descritas acima se mostraram úteis, visto que tornaram os alunos acríticos, incapazes de buscarem sentidos, apenas atendendo a uma solicitação de produção, seguindo um roteiro dado pelo professor acompanhado de uma lista de características de gêneros elaborados pelo livro didático ou pelo próprio professor, sendo o aluno obrigado a seguir passivamente essas listas para daí reconstruir seu texto. Esse tipo de prática pedagógica não possibilita sua reflexão sobre o processo desenvolvido, ficando de fora associações como os modos de ler e escrever típicos de cada esfera social, a sua origem sócio histórica que culminou no desenvolvimento de certo gênero, não contribuindo para a formação de um leitor e/ou produtor autônomo-reflexivo-crítico. Esse é o desafio posto para um eficiente trabalho pedagógico com produção textual hoje.

Uma maneira de fugir às imposições de produção textual em um gênero, aliás, é trazer para sala de aula vários textos do mesmo gênero e compará-los, explorando as características do gênero de modo compartilhado, ou seja, coletivamente com a sala de aulas para que os próprios alunos possam elaborar a suas listas de características. Essa prática permitirá que o educando vá aos poucos construindo seu conhecimento sobre o gênero estudado, além de permitir que, durante esse processo de reconstrução, o aluno possa notar as aberturas que o próprio texto permite explorando a criatividade ao produzir seu próprio texto.

Outra forma de fazer isso, também, é valorizando as atividades de reescrita, geralmente, deixadas de lado sob a alegação de falta de tempo. As atividades de reescrita devem partir dos problemas diagnosticados pelo professor na produção de seus alunos, selecionando itens para um trabalho posterior que vai desde a análise linguística até a exploração de níveis de linguagens, tais como a coesão e coerência, entre outros. Um exemplo, seria escrever parte de textos dos alunos na lousa. Nesse papel, o professor agiria como um mediador mais experiente, permitindo que os alunos possam interagir uns com os outros de modo compartilhado na troca de experiências. Para isso, é necessária uma melhor

preparação teórica do professor para que ele possa conhecer estratégias adequadas dadas as exigências das situações de ensino que se colocam.

Porém, nenhum dos exemplos listados acima foram citados pelos participantes que se ateve na preocupação em classificar os textos em tipos e gêneros, destaca-se, desse modo, que os professores não tem contribuído para a formação de leitores/produtores autônomos, pois, em seu processo de ensino há procedimentos tradicionais e, pior, os professores, demonstrado dificuldades em determinar o que é gênero, texto, tipo textual.

Portanto, verificou-se que os participantes faziam certa confusão entre os conceitos de tipos e de gêneros textuais e, apesar de eles trabalharem com os gêneros textuais/discursivos e com variedades de textos, a preocupação em trabalhar os aspectos composicionais dos textos e em que os alunos sejam capazes de diferenciar e/ou classificar tipo ou gênero textuais de outro do que em associá-los às condições gerais de produção e de características da esfera, sobressaíra em seus discursos.

Isso ocorre, principalmente, pela falta de clareza das teorias que circulam a respeito que geralmente trazem as definições, mas não estratégias, ou que apresentam conceitos e tendências sem grandes reflexões, principalmente aquelas presentes nos comentários finais dos livros didáticos fazendo com que os professores, realmente desconheçam essa face das teorias que versam sobre os gêneros textuais/discursivos.

Outra característica a esse respeito é o fato de os professores assumirem as atividades como elas são feitas nos livros didáticos que adotam para planejar suas atividades, porém, não há o distanciamento necessário descrito por Magalhães (1997) para que haja uma reflexão crítica necessária e seguir os manuais parece-lhes o mais correto a fazer, ou, talvez, por simplesmente não conhecerem outra forma de realizar seu trabalho em sala aula. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de intervir nas práticas docentes oferecendo-lhes a possibilidade de participar de Cursos de formação continuada.

A seguir, no Quarto Encontro, haverá a descrição e análise dos professores em realçao as PCNs, documentos oficiais e os livros didáticos.

4.1.4. *Quarto* encontro

O objetivo foi discutir as diferenças no tratamento dado aos gêneros textuais/discursivos observando os materiais didáticos utilizados pelos professores e confrontando-os com as propostas apresentados pelos documentos oficiais PCNs, e livros

didáticos. Para isso foram realizadas análises de livros didáticos (LD) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa. Interessa-nos problematizar qual a relação dos professores com os documentos oficiais (PCN) no que se refere ao ensino de língua portuguesa?

Para esse encontro os professores trouxessem alguns livros didáticos que utilizam ao preparar suas atividades, o livro adotado pela escola com o intuito de compará-los com os documentos oficiais e as leituras realizadas até o momento. Os PCNs e o referencial curricular seguido pela escola ficam disponíveis na sala da coordenação pedagógica e/ou na biblioteca escolar.

Para realizar a análise desses tópicos de discussão perguntou-se aos professores, primeiramente, se eles conheciam sobre os PCNs:

> P1.: "Eu li os PCNs na graduação, depois só em algum trecho em textos de pós ou desses cursos de formação continuada ou em citações".
> P2.: "Li algumas vezes para a faculdade e para o concurso público".
>
> P3.: "Sei o que é PCN, mas nem lembro da última vez que o li..."

Em seguida os professores tiveram que responder a seguinte pergunta: o que sabem sobre os PCNs?

> P1.: "Os PCNs falam sobre a importância da leitura e da escrita e de como trabalhar a língua portuguesa".
>
> P2.: "Acho que é sobre o que se esperar do ensino de língua portuguesa nas escolas, de como os conteúdos devem ser apresentados e, também, da divisão progressiva dos conteúdos, além dar algumas direções sobre o ensino e sobre a metodologia algumas vezes para a faculdade e para o concurso público".

A maioria afirmou ter realizado a leitura durante a graduação, em cursos de pós-graduação ou quando precisam realizar algum concurso público de professores. Por isso, observou-se que eles conhecem os PCNs, já o leram, ou, até mesmo, algumas citações sobre ele em artigos de cursos de formação continuada, porém, não se apropriou de suas descrições, portanto, esse documento é pouco expressivo na atuação dos professores, mesmo assim, como os professores estão sempre em contato com outros documentos oficiais, como o Referencial Curricular e, também, com os manuais e livros didáticos que trazem tanto em suas abordagens, quanto em seus encartes no manual do professor informações acerca dessas concepções linguísticas, os discursos ali existentes fazem parte da rotina desses professores apesar de eles não tomarem consciência desse fato.

Após uma prévia leitura do PCN pelos professores, pediu-se que observassem os livros didáticos e comparassem com a leitura realizada. Não foi dado nenhum direcionamento ou roteiro para a observação, apenas pediu-se que os professores fizessem comparações, em seguida, perguntou-se o que encontraram:

> P1.: "Os PCNs pedem para trabalhar o texto como unidade e isso o livro já faz, também trabalha nas perspectivas dos gêneros, achei isso porque orienta a trabalhar com uma variedade de textos".
>
> P2.: "Observei que o PCN prioriza o texto e, sutilmente, traz algo sobre o letramento muito falado nos anos iniciais, em alguns aspectos valorizam a fala e a escrita em detrimento da gramática, é como se a gramática fosse um acessório em que o aluno optasse em conformidade com o tipo de situação em que está envolvido, guia o professor a selecionar textos que se voltem para práticas de escrita e fala que, normalmente, estão presentes em momentos mais formais chamando a responsabilidade escolar de preparar o aluno para a cidadania..."
>
> P3.: Eu comparei dois livros velhos que eram usados pela minha mãe, também, professora e notei que os livros antigos traziam mais gramática e textos dissertativos, mas o que achei interessante, foi o modo como as questões voltadas para os textos se apresentam, antes, parecem-me que as questões eram mais técnicas, do tipo em que o aluno deveria copiar partes de trecho do texto para responder, hoje as questões requerem que os alunos pensem mais sobre várias coisas dos gêneros, por exemplo, pergunta-se sobre o formato do texto, para que o texto foi escrito, pergunta-se sobre onde o texto foi publicado essas coisas que discutimos nos outras encontros.... Antes não, checavam-se se os alunos tinham compreendido o assunto do texto e já pulavam para os estudos de gramática, também, não tinha muitas variedades, geralmente, eram textos narrativos, atualmente são mais tipos de textos e, outro detalhe, são as ilustrações, as leituras de imagem, porém, em minha opinião, há alguns excessos também hoje em dia: dependendo do livro há tantas imagens, "enfeites" que deixa o aluno desnorteado com exageros visuais, desfocados, e, o mais importante, a necessidade de dar uma quantidade grande de muitos textos faz com que o ensino de um gênero possa ser muito superficial, ou seja, não dá tempo do aluno absorver um tipo de texto já pula para o outro, muitas vezes, a gramática é mínima, dificulta para o professor e para o aluno, pois, é necessário repor as superficialidades apresentadas pelos livros, aliada a um currículo extenso a aula se transforma em uma correria geral e o aluno apenas um depósito, fica difícil até, para se trabalhar outras coisas que vão além dos gêneros. Portanto, acho necessária uma boa análise desses exageros ao escolher um livro didático, um enxugamento do currículo e um cuidado especial com os textos.

No excerto da P1, ao comparar os PCNs e os LDs, entendeu que os trabalhos com a língua partem de um texto como fundamento, percebendo que o LD seguem as tendências descritas pelo PCN, na qual o texto deve vir como unidade de ensino, isso significa dizer que, todos os estudos da língua devem partir de um texto como núcleo. Segundo Bezerra (2010) "Havendo, na sociedade atual, uma variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, é necessário que o livro amplie sua variedade textual" (p.46) e, mais a frente "as opiniões convergem para o fato de que o ensino de português deve privilegiar o texto e gêneros os mais diversos possíveis" (p.49). Porém, apesar da P1 perceber as indicações do PCN no LD e a necessidade de se trabalhar uma variedade de gêneros, ela minimiza o valor

do PCN em detrimento do LD, pois, justifica que o trabalho com gêneros é equivalente ao trabalho com uma grande variedade de textos.

Já no excerto P2 lê-se ‘‘guia o professor a selecionar textos’’ percebe-se que a participante retorna a um assunto inquietante ao buscar nos PCNs um guia para as suas atividades e, portanto, não percebe que uma das grandes discussões que culminou na criação dos PCNs parte justamente do fato dos PCNs proporcionar autonomia ao professor por meio de um amplo embasamento teórico em que justifica o valor do professor na sala de aula através da possibilidade de escolha em relação a métodos e conteúdos de acordo com o seu conhecimento sobre o seu contexto de atuação, por exemplo, mas, infelizmente, como se percebe, o professor, caminha em busca de um guia, ou seja, uma receita, um modelo.

Devido a transcrições como no excerto anterior é que defendemos a necessidade de permitir ao professor a desconstrução de seu conhecimento por meio da reflexão, porém, atesta-se que é um processo lento, isso porque, são anos de tradição escolar que precisam ser superadas, além de requerer um esforço na medida em que exige desse profissional mudar a sua postura diante dos desafios impostos pela escola.

No trecho transcrito da P3, ela optou por fazer uma comparação entre livros didáticos e de acordo com a suas percepções, percebeu que as mudanças foram focalizadas no texto, no qual ganhou maior espaço de observação através das atividades elaboradas para os alunos, além disso, há a presença de vários gêneros e sequências textuais, visto que a P3 afirma ter percebido que os LDs antigos continham mais textos no tipo narrativo, portanto menos variedade textual. Positivamente, P3, demonstrou adquirir uma postura crítica, ao defender a ideia de que os LDs podem apresentar-se de maneira superficial, porém, mais uma vez o apego ao livro fica evidente, minando a autonomia do professor que, ao perceber os exageros cometidos pelo livro, poderia, por exemplo, minimizar os seus danos oferecendo aos alunos outras atividades que não estão no livro, ressalta-se também, mais uma vez a preocupação com a gramática que, segundo a P3 possui um espaço menor. Contudo, a P3, apesar de apresentar algumas vantagens e desvantagens dos livros, ao final de sua fala tenta apresentar soluções para as situações levantadas por ela “acho necessária uma boa análise desses exageros ao escolher um livro didático, um enxugamento do currículo e um cuidado especial com os textos” de modo que a P3 se aventurou ao desempenar um papel reflexivo ao comparar os livros de épocas diferentes.

Observou-se que a maioria dos manuais atuais utilizados seguem as novas tendências para o ensino de língua portuguesa, pois segundo a P1 “trabalha nas perspectivas dos gêneros”

e “orienta a trabalhar com uma variedade de textos”, isso se deve principalmente às exigências encontradas nos PCNs e, também, nas diretrizes curriculares oferecidas pelos referenciais didáticos que são distribuídos pelas secretarias de educação do estado e dos municípios, e, também, ao fato de os livros didáticos passarem por rigorosa revista do MEC antes de serem aprovados para consumo.

Assim, é possível observar em qualquer livro didático atual, a presença de uma grande variedade de gêneros tantos escritos como orais e atividades voltadas para o texto como unidade de ensino e, também, para o estudo das características dos gêneros, como se observou nos relatos acima. Repare no desabafo transcrito no último relato em que o participante demonstrou uma opinião muito crítica e chamou a atenção para uma boa análise dos livros didáticos adotados pela escola, interessante notar também as comparações relatadas em relação às mudanças ocorridas no formato desses manuais e no direcionamento dado às questões, ou seja, observa-se um enriquecimento em relação aos tratamento recebidos pelos textos nos livros atualmente, mas, é importante ressaltar que, cada tempo segue um tipo de ideologia conforme os estudos da época, então, não julgamos a época, mas apenas comparamos os motivos que nos trouxe até aqui que, como debatido anteriormente, foi um processo de adaptação às diversas mudanças de contexto que passou a requerer uma evolução no ensino de língua portuguesa e, que, até o momento, tem-se provado eficiente.

Porém, por hábito, os professores, ainda procuram ver nos PCNs um guia e se agarram aos LDs como uma tábua de salvação. Isso se explica pela postura contumaz adquiridas pelos professores em seus anos de estudos e arraigadas a uma tradição do ensino de língua portuguesa. Prova-se que, na escola, as mudanças são lentas e sutis, pois se exige do professor mudanças na sua identidade profissional, por isso, percebemos, que, sutilmente, os participantes, engatinharam na tentativa de estabelecer elos entre as teorias descritas, mas ainda é um caminho árduo, porém, penetrável.

Quanto ao quarto encontro os professores puderam refletir se as práticas em sala de aula se aproximam ou se afastam das teorias apresentadas em documentos oficiais e em manuais e/ou livros didáticos. Esse momento foi importante para que os participantes se refletissem, através de comparações teóricas, sobre a relação com a sua ação pedagógica, ou seja, o confronto de suas ideias, por meio do já assumido por eles, portanto, esse encontro, proporcionou a oportunidade do desenvolvimento do pensamento crítico, mas, percebe-se que os professores estão presos a conceitos e ideias sobre o ensino de língua portuguesa ainda arraigados em modelos tradicionais, ou seja, eles esperam serem guiados e, por isso, tomam para si os LDs como um livro de receitas prontas.

Percebeu-se que os livros didáticos atuais tentam adotar as correntes teóricas voltadas para o sociodiscursivo, o letramento, e os gêneros textuais/discursivos e, por isso, nos livros didáticos encontramos uma grande variedade de gêneros textuais e um direcionamento para que o aluno possa refletir sobre as características de cada gênero estudado e reproduzi-los. Assim os gêneros são apresentados em unidades temáticas e todas as questões geralmente são voltadas para os textos em questão. Desse modo, o ensino de língua portuguesa esta cada vez mais alcançando os objetivos descritos no PCN, porém, no que diz respeito aos professores perdura a dificuldade em traçar novos caminhos para o ensino da língua portuguesa, porque, como se verificou anteriormente, há uma confusão entre o trabalho com os textos e os aspectos linguísticos, que, de modo tradicional, segmentado e gramatiqueiro, ainda insiste em ganhar um espaço maior e desarticulado e isso prova que ainda há a necessidade dos professores participar de formações voltadas para esse fim.

Acreditamos que, se o professor compreender os motivos que transformou o ensino da língua portuguesa, principalmente, em menos impositivo e excludente para um ensino mais humanizado em que é dada ao sujeito (aluno) a oportunidade de fazer parte de sua própria aprendizagem a partir de seus conhecimentos como um falante natural de sua própria língua, o capacitará a compreender que, o estudo da língua precisa partir de situações reais de uso, inclusive, dos estudos com as próprias produções de seus alunos, transformando a aula rica e reflexiva e realizando um verdadeiro exercício de metalinguagem. Ressalta-se que isso não significa que professores precisam deixar de lado o ensino com os aspectos linguísticos, ou seja, com a gramática ou que chegue ao extremo de rasgar todos os livros de português voltados para as regras gramaticais, mas que fique claro que o trabalho pedagógico com os aspectos linguísticos poderá ser mais dinâmico e, para isso, bastaria, apenas, mudar alguns conceitos legitimados pelas escolas e métodos impositivos com nos breves exemplos demonstrados e discutidos nessa pesquisa. Subtende-se, ainda, que não há receitas prontas, mas acreditamos que os professores são muitos criativos, quando incentivados, em desenvolver as suas aulas com mais dinamismo, sem necessariamente, requisitar da escola grandes recursos e instrumentos caríssimos de trabalho.

4.1.5. *Quinto* encontro

Como parte para a conclusão do Curso os professores participantes deveriam elaborar uma proposta de trabalho com os gêneros textuais/discursivos em suas salas de aulas, assim esse encontro seguiu com dois objetivos:

1- instrumentalizá-los a respeito do trabalho com gêneros textuais/discursivos através da leitura de textos teóricos que traziam os gêneros por meio de sequências didáticas, doravante SDs para a elaboração das oficinas que serão realizadas nas salas de aulas.

2 – decidir qual o gênero textual/ discursivo cada professor participante poderia realizar com suas turmas e como seria realizada a coleta desses materiais para a análise do próximo encontro.

Decidiu-se como propostas de elaboração de oficinas para as salas aulas que os planos de aulas se baseariam nas sequências didáticas descritas por Dolz e Schneuly (2004). Nesse modelo são necessários quatro procedimentos para a realização das sequências didáticas e aqui serão resumidos brevemente:

a) Apresentação da situação
b) Primeira produção
c) Os módulos (ou oficinas)
d) Produção final

De acordo com Bakthin (2000), cada esfera de utilização da língua elabora seus "tipos relativamente estáveis de enunciados" (p.279). Essa relativa estabilidade permite estabelecer as regularidades que caracterizam os gêneros, por isso, ao trabalharmos gêneros na escola, procuramos nos ater as variedades de situações de usos sociais que se fazem os diferentes textos, oferecendo aos alunos uma variedade de textos para leituras ao decorrer do ano letivo e necessitaremos de métodos que possibilite tornar esse contato com determinado texto mais próximo possível de sua esfera original, para não desfigurarmos o gênero com a escolarização. Alguns desvios, no processo de escolarização (ou no de transposição didática), podem mascarar o trabalho com o gênero textual, por exemplo: desconsiderar a sua esfera de circulação, tomá-lo como algo prescritivo e normativo, valorizar as propriedades do gênero, são alguns exemplos que podem ilustrar essa questão.

As SDs também possibilitm a reafirmação do papel do professor como mediador do conhecimento em relação à possibilidade de fornecer ao aluno a possibilidade de romper com seu horizonte de perspectiva social e cultural ao fornecer a possibilidade de interação com o contato com múltiplas esferas sociais através do trabalho com os gêneros diversos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.97) "Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor a um gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação", portanto, servem para dar acesso aos alunos às práticas de linguagens em uso

na sociedade, principalmente, àqueles em que o aluno desconhece ou faz uso ineficiente oferecendo-lhes meios de ampliar seu conhecimento linguístico. Vale reafirmar que os trabalhos com os gêneros se voltam à comunicação e à estruturação de modo articulado. Quanto à comunicação as atividades se voltam às práticas de linguagens em diferentes situações sociais de usos da língua e quanto à estruturação as atividades se voltam para a tomada de consciência de aspectos identificadores.

Assim, as SDs, ao fornecer contextos precisos de produção e apropriação por meio da instrumentalização de técnicas necessárias para o desenvolvimento de competência e habilidades para o ler e o escrever em determinado gênero, permitem que os alunos possam interagir com diferentes situações comunicativas e expressões da língua oral e escrita necessários para o seu desenvolvimento progressivo e intelectual através de atividades sistematizadas por meio de módulos (oficinas) que permitirão o domínio do gênero estudado, além de oferecer ao professor meios de adaptar os processos conforme o andamento da turma.

Segundo Vygotsky (2008), é por meio da interação que a criança adquire novos conhecimentos que lhe são externos a sua capacidade mental dando sentido ao novo aprendizado através de perguntas feitas aos adultos e com o suporte de vários tipos de texto, ela adquire novas habilidades linguísticas superiores a de antes. De acordo com sua teoria, Vygotsky (2008), ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento próximo, as *zdps* – a criança parte de um nível de desenvolvimento mental marcado por aquilo que ela não consegue fazer sozinho, mas é capaz de realizar com a ajuda de outras pessoas mais experientes, ou seja, os adultos, sendo, as *zdps* o percurso a ser estabelecido entre o que o sujeito já sabe e o caminho que ele terá que compartilhar com os outros por meio do contato com o objeto e, também, com a interação mútua com os mais experientes.

Para Vygotsky (1991) a escola deve promover o desenvolvimento intelectual da criança oferecendo-lhe formas de aprendizagem contínuas e desafiadoras não se restringindo a apenas o que ela já sabe (desenvolvimento real), mas desafiá-las atuando em sua zona de desenvolvimento proximal através de interações e fornecendo meios de ampliar o seu conhecimento intelectual indo sempre um pouco mais além do que ela já sabe, porém, caso a aprendizagem do novo conhecimento permaneça naquilo que a criança já domina a escola não a direcionará para um novo nível de desenvolvimento intelectual e, como consequência a criança poderá permanecer desmotivada e, caso a aprendizagem seja orientada para níveis muitos distantes de sua zona de desenvolvimento proximal a aprendizagem se tornará praticamente ineficaz e, como consequência a criança poderá se sentir insegura a continuar, desistindo. Por essas razões que o professor deve estar atendo e partir do conhecimento do

aluno, criando meios de adicionar novos conhecimentos através de uma intervenção bem preparada que permita ações didáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno e isso pressupõe que o professor estabeleça um percurso de ensino em que o aluno possa ir progredindo através de estratégias de ensino bem elencadas.

Assim, acreditamos que as SDs são capazes de estabelecer as *zpds* porque traz o professor como um adulto mais experiente capaz de agir como um mediador de tensões e conflitos e, principalmente, porque traz um caminho marcado por uma sequência de atividades preestabelecidas pelo professor.

Essas tensões são marcadas, principalmente, pelos fatos de um determinado texto pertencer a alguma esfera social desconhecida da zona de conforto (seu conhecimento intelectual interno) do aluno e entre o processo de escolarização que prevê a realização da transposição didática. E os conflitos são marcados, geralmente, pela construção dessas *zdps*, pois o aluno, por meio de um processo e do seu contato com o instrumento, passará reconhecer as regras da comunidade na qual se insere uma determinada atividade com texto e ao compartilhar dessas regras diminui a distancia entre o seu nível de desenvolvimento mental e sua zona de desenvolvimento proximal.

Esses conflitos e tensões podem ser, portanto, negociados através das compreensões dadas nas diferentes experiências sociais e culturais, portanto, ao apresentar um gênero ao aluno pode ocasionar uma tensão entre a sua zona de conforto, e as SDs fornece, por meio de uma aproximação da zona de conforto e da possibilidade de compartilhar a atividade com os colegas através da reflexão sobre a construção de um determinado gênero, contribuir para a formação de *zpds* de colaboração mútua ajudando a criar um ambiente de atividades colaborativas através de sequência de atividades que possibilitam aos alunos interagir com o objeto (gênero) e através das negociações apresentadas no decorrer da realização da SD, internalizar esse novo conhecimento.

São muitas pesquisas que tem demostrado que as SDs oferecem um recurso valioso como método de ensino justamente por permitir o contado do aluno com os gêneros e possibilitar a criação de *zdps* mútuas por estabelecer um percurso a ser seguido.

Após a realização das oficinas com os participantes do curso, participantes do Curso foi feita a seguinte pergunta:

1) Como, em sua opinião, o ensino dos gêneros textuais/discursivos, por meio de sequências didáticas, podem ajudar os alunos a melhorar suas habilidades/competências linguísticas?

E obtivemos respostas interessantes como:

> P1.: As SD oferece um planejamento de atividade voltadas para um objetivo comum, isso permite que o professor se prepare antecipadamente e possa, durante o percurso, rever o caminho traçado, pois, há uma abertura para verificar o antes e o depois e, assim, professor e aluno, vão caminhando juntos.
>
> P2.: As SDs supõe etapas em um roteiro previamente elaborado pelo professor e isso facilita o trabalho do professor na sala de aula e, assim, permite que aluno e professor possam alcançar o objetivo proposto inicialmente. Há também abertura para modificar o roteiro de acordo com as necessidades da sala de aula. A dificuldade é que o professor precisará conhecer bem o trabalho com diferentes textos e com a gramática para ser sensível o suficiente para perceber quais as dificuldades linguísticas que devem ser trabalhadas por todos e criativo para criar espaços em que haja essa discussão.

Verificamos o conforto dos professores com atividades em que há um roteiro planejado para a sua execução. Isso permite que o professor tenha claro qual o objeto final a ser cumprido por todos e o que é necessário fazer para que todos possam alcançá-lo e, assim, unidos por propósitos comuns, quando as coisas vão se encaixando e os resultados forem aparecendo a atividade se tornará prazerosa tanto para professor quanto para o aluno e, talvez, esse seja um dos motivos mais pertinentes na realização das SDs, pois com elas é possível vislumbrar o antes, o durante e o depois de cada atividade.

Porém, como o descrito na fala da P2, o professor precisar ter um conhecimento em linguística marcado pela sensibilidade em perceber as dificuldades reais encontradas por aqueles alunos que, mesmo após uma longa caminhada, não conseguem atingir o objetivo final e, ainda, o professor tem que conhecer muito bem sobre a língua e o modo como irá planejar o trabalho com cada uma dessas dificuldades em sala de aula, ou seja, se surgir uma dificuldade muito marcante com questões voltadas para, por exemplo, a ortografia ou a concordância verbal, o professor precisará recriar formas de ativar esses conhecimentos gramaticais nos alunos e, em uma sequência didática é difícil prever todas as dificuldades que surgirão nas produções de seus alunos o que leva o professor a estar sempre alerta (sensível) para perceber possíveis dificuldades e trabalhá-las de modo adequado.

Ressaltamos ainda que a necessidade de que todos os participantes possam adquirir um conhecimento desejado ao nível de sua etapa naquele gênero estudado é importante para que todos possam ser valorizados e se sintam capazes, mais uma vez, o papel do professor nesse modelo de intervenção se torna de fundamental importância para o ensino da língua portuguesa.

As reflexões sobre o uso das SDs nas aulas de língua portuguesa trouxe inquietações aos professores por provar-se ser desafiadoras, pois com elas, é possível trabalhar um objetivo, por exemplo, de produzir um conto, e, a partir desse objetivo, trabalhar as competências linguísticas relacionadas ao tema como a oralidade, a escrita e o estudo dos aspectos linguísticos, por exemplo, no caso do conto, a paragrafação, travessão, verbos no pretérito, entre outros.

As discussões também provaram aos professores a necessidade de estarem atentos ao processo de aplicação das SDs, já que é durante o seu processo de aplicação que possa surgir dificuldade em que há a necessidade de intervenções para que todos possam atingir ao objetivo proposto inicialmente e que essas dificuldades não podem ser previstas, nem pelos alunos, nem pelos professores, assim é fundamental que os professores conheçam as características de cada gênero que se propõe estudar.

4.1.6. *Sexto* encontro

Esse encontro foi para, pesquisador e participantes, elaborarem as suas propostas de oficinas, sendo o pesquisador um mediador. Essas propostas elaboradas podem ser vistas a partir das análises descritas em item abaixo, logo após a descrição e análise dos encontros. Portanto, o objetivo desse encontro foi o de permitir que os professores, primeiramente estudassem o gênero escolhido para em seguida preparar a SD.

Abaixo, no próximo subitem, os professores participantes se encontraram para relatar as dificuldades encontradas durante a realização das oficinas em suas salas de aulas através do processo metodológico da SD.

4.1.7. *Sétimo* encontro

Para a reflexão sobre a aplicação das SDs pelos professores, partimos da seguinte questão “Quais foram as dificuldades que você encontrou ao aplicar a sua SD” e, dentre algumas respostas, analisaremos as inseridas abaixo:

> P1.: As SD oferecem uma trajetória que vai preparando o aluno progressivamente para dominar as características de um determinado tipo de texto, porém, o professor tem que estar atento para não impor o seu conhecimento ao do aluno, porque pelo que entendi, o professor dá pistas e o aluno é que vai construindo o conceito e isso é muito difícil de fazer no dia-a-dia com aula cujo tempo é marcado em minutos e com níveis de conhecimentos diferentes para cada aluno.

> P2.: Os alunos participaram das atividade. Ler textos no modelo de gênero a ser estudado permitiu que os alunos não estranhassem na hora em que eram pedidos para escrever seu próprio texto naquele gênero. As atividades voltadas para o estudo das características do texto permitiu que os alunos reconhecem o texto e seu lugar de uso. Estabelecer uma espécie de roteiro para a produção do texto baseado no estudo de pelo menos dois textos do mesmo gênero, permitiu que pudessem montar o texto paragrafo a paragrafo, as desvantagem era o aluno seguir o roteiro a risca e o texto ficar pobre em recursos criativos ou muito parecidos com os oferecidos durante a leitura e estudo do gênero.
>
> P3.: Nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Há alunos que ficam na mesmice e acham difícil escrever e quando o fazem, fazem apenas pela nota mesmo, porém, alguns alunos surpreenderam e elaboraram textos bem interessantes.
>
> P4.: A parte mais difícil foi o trabalho com texto depois de escrito, pois muitos alunos dão a atividade por encerrada após eles terem entregue a sua escrita e quando você tenta demonstrar a importância de revisar o texto eles protestam, e não aceitam muito bem a necessidade de reescrita, para eles o "passar a limpo" não tem função e eles raramente leem o que escrevem antes de entregar o texto. Outra dificuldade que eu encontrei foi em fazer o aluno perceber coisas como o uso de determinados termos serem inadequados para determinadas ocasião, por exemplo, ou trabalhar questões como ortografia e fazer os alunos entenderam correções como as relacionadas à concordância verbal. Quando você pede para eles olharem nos dicionários eles não querem e ficam querendo que você já dê logo a resposta pronta. Tive alunos que não gostaram de ver parte de seus textos colocados na lousa para serem reescritos mesmo tendo-os avisando antecipadamente que esse seria um procedimento que faria parte das atividades de produção. Alguns erros como o de ortografia e os de concordância, por exemplo, são mais fáceis de você trabalhar, pedindo para eles relacionar palavras ou usar o dicionário e ainda demonstrando alguns aspectos da gramática na lousa, porém, desvios como o uso de termos inadequados dados a situação do texto e também coisas como a falta de clareza de trechos, a incoerência, a ausência de detalhes ou a ausência de referências a outros nomes ou termos ocasionando a incompreensão do texto, foi muito difícil, de trabalhar e para os alunos olharem para o seu texto e perceber nele essas ausências de clareza. Aí quando eu dava alguma sugestão do tipo "aqui você precisa detalhar tal coisa" o aluno não compreendia e se recusava a reescrever o texto. Assim o trabalho com a produção escrita no que se refere à reescrita foi muito cansativo e muito, mas muito difícil mesmo. Teve alguns alunos que não aceitaram reescrever o texto, mesmo ameaçados de perder pontos, eles não gostam de reescrever os textos e demonstraram não se importar com tais questões de revisões.

Analisa-se, que os professores se sentem seguros quando têm um planejamento a executar, isso porque, eles sabem os passos que precisa seguir para se cumprir determinada tarefa, porém, como discutido anteriormente, em uma SD é impossível você antecipar as dificuldades que surgirão no decorrer de sua aplicação e, inevitavelmente elas surgirão, porém é necessário que os envolvidos estejam dispostos a enfrentá-las e descobrir estratégias de como saná-las, sendo o professor o conhecedor de sua turma, cabe a ele a tarefa de encontrar esses meios, não sendo possível, oferecer-lhes uma receita pronta.

O tempo escolar determinado em aulas de cinquenta minutos foi uma das dificuldades apresentadas na transcrição acima em que a professora demonstra que para os alunos o tempo escolar não é o mesmo ao determinar o seu tempo de aprendizagem, isso porque a escola espreme a aprendizagem em um currículo e os professores precisam dar conta de cumpri-los, assim, quando o professor decide trabalhar algum aspecto de aprendizagem ele precisará determinar o tempo que gastará para dividi-lo com outras tarefas que precisa

cumprir e nem sempre o aluno consegue aprender dentro do tempo de aprendizagem que lhe é dado.

Chama-nos a atenção para a última transcrição em que a professora desabafou sua dificuldade tendo demonstrado a preocupação com a resistência dos alunos nas atividades voltadas para a reescrita. Primeiramente, acreditamos que isso se deve ao fato de os alunos não estarem acostumados a receber críticas construtivas diretamente de seus professores, pois geralmente, o aluno recebe o processo de ensino-aprendizagem sem que haja uma devolução, ou seja, não interessa se o aluno aprendeu ou não, mas sim se ele foi capaz de reproduzir o que aprendeu, e depois, há uma tendência na escola em negar as atividades de reescritas em que o foco recai na reflexão de inadequações cometidas ao invés de apenas oferecer respostas prontas, ou seja, é costume da escola os alunos escrevem uma redação, entregar para o professor que risca, circula, ou subscreve à caneta vermelha os erros encontrados, muitas vezes com as formas adequadas escritas abaixo ou acima da palavra e, em seguida, entrega as redações com alguma pontuação para que o aluno observe os erros e a nota e guarde a redação se assim desejar, de modo que atividades que obrigue o aluno a praticar a metacogniçao sobre o seu próprio texto como a releitura (“eles não leem o que escreve antes de entregar o texto”), o uso do rascunho, não são atividades costumeira da escola, como se pode observar na negação dos alunos em reescrever suas produções ou de não gostarem de ver parte de seus textos usados como exemplos para a reescrita.

Esse procedimento de revisão do texto já está previsto no PCN em que os trabalhos dos textos devem partir de situações reais de uso e parte do próprio ato de escrever “é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito” (p.55) e mais adiante deduz “A revisão do texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que seus alunos se concentrem de cada vez, pois não e possível tratar de todos ao mesmo tempo” (BRASIL, 1997, p.55).

Sendo a tarefa de revisar textos previstos em qualquer situação de produção como fundamental para o melhoramento da linguagem escrita e falada ela deve fazer parte do fazer didático dos professores, porém, percebe-se que essa atividade, tendo sido pouco praticada na escola, é natural que os alunos tenham certa resistência em realizá-la o que requer do um maior esforço ao definir os objetivos e a necessidade dessas atividades para os alunos.

Portanto, as dificuldades encontradas e descritas pelos professores ao realizar as suas oficinas em suas salas de aulas, demonstraram que, em uma SD, é impossível antecipar as dificuldades que surgirão no decorrer de seu processo e, por isso, há um espaço destinado para a adequação do percurso a ser seguido de acordo com os conhecimentos prévios e as

dificuldades apresentadas em cada turma, o que torna o ensino mais focado em sanar as dificuldades reais ao invés de ficar oferecendo mais do mesmo, porém, requer do professor um conhecimento linguístico e textual melhorado, maior disposição para o planejamento de atividades voltadas para a adequação dessas dificuldades encontradas, maior sensibilidade na escolha do que é relevante naquela situação de ensino e do que não é e o desenvolvimento de atividades pontuais para que os alunos não se tornem resistentes a esse tipo de procedimento.

A seguir, no próximo item, discute-se acerca das oficinas realizadas pelos professores participantes em suas turmas a partir da descrição e da análise das SDs elaboradas e aplicadas por eles.

4. 2. Descrição e análises das oficinas aplicadas nas salas de aulas pelos professores participantes do curso de formação continuada em gêneros textuais/discursivos

Os professores participantes optaram por trabalhar os seguintes gêneros textuais/discursivos nas salas de aulas:

1) Autobiografia – 7 Ano (vespertino)
2) Carta argumentativa – solicitação/reclamação – 8 Ano (vespertino).
3) Carta do Leitor – 6 Ano (matutino)
4) Notícia – 8 Ano (noturno)
5) Relato de experiência – 5 Ano (matutino)
6) Resenha crítica – 9 Ano (noturno).

A maioria das oficinas realizadas pelos professores em suas salas de aulas tiveram como apoio o livro didático do aluno em uso nas salas de aulas e a pesquisa de textos e atividades na internet, apesar disso, todas as atividades sofreram algum tipo de adaptação durante a realização das SDs.

A seguir, consta-se a descrição das oficinas segundo as observações inferidas pela pesquisadora e pelos seus registros, da seguinte forma: primeiro há a descrição da proposta de SD e, em seguida, a análise dos dados de acordo com os procedimentos usados pela professora participante. As primeiras quatro análises terão como foco uma das quatro habilidade/competência da língua, sendo que as duas últimas, uma terá o foco sobre a articulação das quatro habilidades/competências e a outra sobre a metodologia em relação ao uso de sequências didáticas como procedimento de ensino.

Algumas produções textuais recuperadas de alunos poderão ser observadas no anexo dessa pesquisa e outras serão analisadas no decorrer dos itens abaixo.

As SDs descritas e analisadas abaixo foram organizadas em ordem alfabética. A análise das SDs foi realizada a partir das inferências feitas pela pesquisadora durante a observação da execução e do recolhimento de planos de aulas e de algumas produções dos alunos. Já no próximo subitem inicia-se com a descrição e a análise das oficinas no gênero autobiografia.

4.2.1 Autobiografia

Descrição da proposta

Como proposta, os alunos deveriam escrever uma autobiografia e depois de escrita, apresentá-la para os outros colegas de sala. Esta proposta foi realizada com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental. Os alunos possuíam um nível baixo em leitura e em escrita e, por isso, qualquer progresso realizado durante essa proposta representou um avanço.

A professora decidiu destinar 06 aulas para a realização dessa SD. Duas aulas de contato com o gênero (apresentação inicial), uma aula para a escrita da primeira versão, duas aulas para os módulos de reescritas e uma aula para a produção final destinada à divulgação das escritas pela sala.

Na **apresentação inicial**, primeiramente, a professora propôs a leitura de textos autobiográficos e biográficos com o objetivo de os alunos conhecerem melhor o gênero em questão e compará-los. Usou como apoio o livro didático do aluno – Jornadas.com, p.36 a 41. Após as leituras, a professora os orientou sobre as características do gênero autobiográfico, fizeram uma análise do conteúdo lido, no qual foram abordados os aspectos linguísticos (pretérito perfeito, advérbio do pretérito, alguma expressões linguísticas próprias desse tipo de narrativa), o conteúdo do texto (tema central, inferências, progressão temática), o contexto de produção (para quê, por quê, motivações para escrever), a relação dos textos com possíveis leitores (quem vai, lê, motivações para ler etc.) através de questionários orais e escritos com apoio das atividade do livro didático do aluno, e, depois, a relação entre os textos para determinar as características que os diferenciavam.

Para a produção da **primeira versão** a professora pediu aos alunos que construíssem um roteiro de escrita de uma autobiografia tendo como apoio os textos estudados, conforme eles iam anunciando o que achavam necessários em textos desse gênero e no que queriam ver

escritos em suas produções textuais, a professora escrevia na lousa itens anunciados pelos alunos/as, e, posteriormente, organizou-os os em uma sequência, visto que as dicas dadas pelos alunos deixaram, por exemplo, nome, idade para o final e os instruiu de que, cada item deveria ser um parágrafo novo, depois, a sala optou por alguns itens e menosprezou outros e, assim, o roteiro conteve um total de 6 itens:

1) Nome, idade, descrição breve do local em que nasceu; descrição breve do local em que mora e/ou dos que morou.
2) Descrever as características físicas (aparência) e as características psicológicas (personalidade).
3) Descrever seus gostos/desgostos e/ou preferências, ou seja, o que gosta e o que não gosta de fazer.
4) Relatar acontecimentos importantes sobre o seu passado (aniversários, viagens, tragédias, sonhos realizados, fatos mais marcantes)
5) Descrever a importância da escola para a sua vida e/ou quem são as pessoas mais importantes em sua vida.
6) Relatar qual é o seu maior sonho, um sonho que ainda não realizou e explicá-lo dizendo quais são as suas motivações para alcançá-lo.

A professora avisou-os que ela usaria algumas partes de suas próprias escritas para a próxima atividade, de modo que os alunos foram alertados sobre a exposição de suas produções para que pudessem ser apontadas algumas inadequações.

Em seguida, a professora se preparou para a próxima etapa da SD, **os módulos,** da qual usou três aulas. Inicialmente, tendo recolhida a primeira versão escrita dos alunos, durante as suas horas-atividades, a professora leu a primeira versão dos alunos e foram anotadas algumas sugestões de inclusões textuais e circuladas algumas inadequações de escrita dos alunos; feitas as anotações ela preparou dois módulos para a reescrita e, para isso, a professora entregou as produções para que os alunos pudessem acatar as sugestões dadas coletivamente pela sala, assim:

Módulo 1 – A professora escreveu na lousa algumas frases retiradas das produções dos próprios alunos em que continham desvios de linguagem como uso inadequado de conectivos, ortografia e concordâncias verbal e nominal e levou para a sala dicionários. Os alunos tinham que apontar os desvios, consultar os dicionários e reescrever as frases novamente e aqueles desvios que foram discutidos e observados em suas próprias escritas, eles anotavam para reescrevê-las depois.

Módulo 2 – A professora, novamente, escreveu na lousa alguns trechos de diferentes produções para discutir as possíveis sugestões relacionadas à falta de clareza, ausência de argumentação, descrições pobres e com poucos detalhes sobre o que estavam sendo expostos e, mais uma vez a turma percebeu e deu sugestões aos colegas de reescritas. Após a realização desses dois módulos, os alunos levaram as redações para a reescrita de suas versões finais.

Módulo 3 – Após receber as versões finais de seus alunos, a professora organizou a sala para a confecção de um cartaz único com as produções dos alunos e os preparou para a exposição oral.

A exposição oral foi organizada da seguinte maneira:

1) Apresente-se – diga nome, idade, cidade que nasceu e cidade que vive, por exemplo, e outras coisas que julgar necessárias.
2) Fale sobre seus gostos/desgostos e/ou preferências.
3) Diga quais são suas expectativas em relação à escola.
4) Conte qual é o seu maior sonho.
5) Despeça-se e agradeça a audiência.

Por fim, após as atividades de reescritas, já previamente combinado com os alunos, eles fizeram uma apresentação final através de exposição oral baseando-se em suas produções textuais e, em seguida, confeccionaram um cartaz expositivo de suas escritas que foi colocado ao fundo da sala de aula.

Análise

Reforça-se que o Primeiro Encontro serviu-nos como coleta dos conhecimentos prévios dos participantes e partiu da visão e atitude dos professores em relação ao ensino da língua, por isso, retornaremos ao ponto de partida com exemplos das transcrições realizadas em encontros posteriores, para confrontar o ponto de chegada por meio das análises das ações produzidas, desse modo, faremos uma análise acerca do impacto da intervenção das oficinas oferecidas aos professores no Curso, observando as implicações decorrentes na prática pedagógica do professor.

Nessa SD, focaremos nossa análise em relação, à produção textual, para isso transcrevemos novamente abaixo o seguinte excerto:

> P1.: Primeiro a gente lê um tipo de texto que se vai escrever, por exemplo, uma carta, daí eu explico o que é uma carta e como deve ser a escrita de uma carta... de exemplo... daí eu dou um tema para escrever... então eles escrevem a tal carta... eu corrijo e as vezes quando dá tempo eu peço para ler as mais interessantes...

Percebe-se que, através da intervenção das oficinas realizadas nos encontros, a professora mudou a forma de lidar com a produção textual mesmo que de modo sutil, pois, ao realizar essa SD, a professora permite, primeiramente, o contato inicial com o tipo de texto e gênero estudado pela turma e, em seguida, por meio da comparação dos textos, os alunos foram construindo o seu conhecimento sobre o gênero em questão, ou seja, a professora evitou impor um único ponto de vista, não inferiorizou a capacidade de seus alunos e nem impôs o seu ponto de vista como descrito no trecho acima especificamente em "daí eu explico o que é uma carta".

Tendo usado como apoio do livro didático (Jornadas.port, Delmanto, 2012), após a leitura, permitiu-se uma análise profunda das partes do texto (aspectos linguísticos, conteúdo, contexto, entre outras) para, a partir desses estudos, os alunos construírem os sentidos do gênero carta e analisar suas características. Nesse sentido, a professora fez um bom uso das abordagens teóricas do livro do aluno, fugindo às praticas descritas anteriormente, em que, utilizava-se o livro apenas como exercícios de compreensão de texto.

Após a primeira etapa a professora, finalmente, propõe a escrita da primeira versão do texto aos alunos, porém, não da forma como está no relato acima: "eu explico o que é uma carta e como deve ser a escrita de uma carta" e em "daí eu dou um tema para escrever", pois, a partir dos conhecimentos prévios adquiridos por meio do contato e das atividades iniciais com textos nos gêneros autobiográficos, evita-se que a professora apenas solicite a escrita, mas há a construção de um roteiro pela turma a partir de suas vivências em que a professora apenas anota e discutem os itens que comporá o roteiro final da escrita juntamente com os alunos, isso evitou a imposição de um modelo único, pois os próprios alunos é que construíram os itens que acharam interessantes e aumentou a autoestima dos alunos por poderem participar do seu próprio processo de escrita, dando vazão a suas opiniões e à criatividade.

Mais uma vez usaremos parte dos trechos transcritos que contém as falas dos próprios participantes e analisamos a luz de suas ações os efeitos da intervenção realizada através das oficinas (encontros) em comparação com a SD desenvolvidas. Portanto, nessa SD nos focaremos nas atividades relacionadas à prática de produção, especialmente, na reescrita. Segundo os relatos obtidos, no Primeiro Encontro em relação à prática de produção textual,

notou-se como eram realizadas as correções das redações e quais eram os critérios oferecidos pelos professores para a produção escrita de seus alunos:

> P1: (...) então eles escrevem a tal carta... eu corrijo e as vezes quando dá tempo eu peço para ler as mais interessantes...
> P2: (...) alguns que fazem, outros não... mas a gente faz assim... dá um tema... lê um texto de exemplo... eles entregam... daí eu corrijo e dou nota... se não dar nota eles não escrevem não...

Percebeu-se que as atividades de revisão/reescrita (nesse caso houve correção) das produções textuais dos alunos eram todas centradas no professor e, portanto excluía o aluno desse processo, ou seja, ele recolhia as redações, dava-se uma nota e as devolvia para os alunos, às vezes realizando a leitura para a sala de aula daquelas que, do ponto de vista do professor, seria a melhor, provavelmente a de maior nota.

Esse comportamento, em que apenas algumas redações são lidas, menosprezavam outros textos que poderiam, apesar de algumas falhas, serem igualmente bons, ou pior, levava o professor a classificar os textos em bons/ruins e isso pode explicar parte do desinteresse dos alunos, além do fato de, quando os alunos recebiam a devolutiva de seus textos, dificilmente acatavam as sugestões dos professores, a menos que se exigissem deles o rascunho, de resto, a "correção" não tinha sentido como uma ferramenta importante para a aprendizagem dos alunos.

A respeito dos módulos aplicados nessa SD, percebeu-se um importante avanço que impactou a forma como os professores lidavam com as "correções" das produções textuais dos alunos observados na coleta de dados realizada no Primeiro Encontro. Repare que, a partir dos módulos apresentados, a professora realizou oficinas com o seus alunos de revisão e reescritas de seus textos, assim, o rascunho passou a ser valorizado como uma ferramenta importante para o ensino da escrita e para análises linguísticas e os alunos puderam participar desse processo e, melhor, além de compartilhar informações e agir como revisores juntamente com o professor, eles puderam aprender com os seus desvios como melhorar seus textos de forma consciente.

Outro fato importante é que, ao realizar os módulos, o próprio processo de apropriação do gênero e as etapas de desenvolvimento da SD podiam ser revistas, debatidas e as atividades descritas nos módulos e desenvolvidas pelos alunos tornaram-se mais dinâmicas e personalizadas. Releia o trecho relatado no sétimo encontro pela participante:

> P3: Nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Há alunos que ficam na mesmice e acham difícil escrever e quando o fazem, fazem apenas pela nota mesmo, porém, alguns alunos surpreenderam e elaboraram textos bem interessantes (...).

É claro que nem tudo são flores e houve algumas dificuldades durante a aplicação dos módulos, como se pode observar no trecho acima, pois, alguns alunos só se preocupam com a nota e continuam achando que escrever é difícil, mas reforçamos que todo o processo de mudança, mesmo de forma sutil, é lento e conflituoso e que, não será em uma única vez que parte dos problemas serão superados, mas em atividade pontuais.

O interessante em se oferecer a oportunidade em trabalhar os módulos de reescritas é justamente verificar as diferenças no que diz respeito a forma como os alunos aprendem, pois, como a escola é um espaço heterogêneo, sempre haverá caminhos diferentes, como afirma a P3 "nem todos os alunos aprendem da mesma forma", também, vê-se que a relevância das interações nas trocas de conhecimentos dos alunos durante a realização dos módulos ao darem sugestões de reescritas aos colegas, inclusive ao fato de que, como muitos deles também cometeram desvios e/ou inadequações as atividades permitiu-se aflorar a humanidade em se tornar-se útil e em praticar a solidariedade ente os pares.

Inicialmente, ao publicar as atividades de escrita dos alunos, era comum o professor pedir para alguns alunos ler as seus textos, porém, ao estabelecer, de modo bem simples, que os alunos realizassem uma exposição oral após as produções textuais através de uma apresentação individual, usando como recurso a voz e a postura, a atividade se tornou mais interessante e criativa, isso porque é mais chato ouvir um colega lendo do que falando sobre si, dessa forma a atividade permitiu uma maior interação e divulgação, além de se trabalhar a adequação da linguagem em diferentes situações de produção textual, desse modo a SD foi complementada pelas atividades de exposição oral e toda a turma teve a oportunidade de conhecer seus colegas de classe, de maneira simples, foi dado a oportunidade a todos da classe falarem de si. De modo que, vê-se claramente, a proposta da professora em trabalhar as quatros habilidades/competências da língua de modo articulado e criativo.

Os aprendizes, nessa SD, também puderam contar com as atividades de prática de leitura (dos textos biográficos e autobiográficos) e análise e reflexão linguística em suas próprias produções textuais, mais uma vez, essa proposta mostrou a dinâmica da língua portuguesa em trabalhar as quatros competências linguísticas de modo articulado e simples.

Essa experiência demonstrou que, a partir de uma proposta simples porque não exigiu muitos recursos e nem materiais diferentes do cotidiano das salas de aula, além do aproveitamento de materiais didáticos como o livro do aluno (Jornadas.port, Delmanto, 2012),

é possível mostrar ao aluno diferentes gêneros textuais existentes e compará-los com o seu contexto de uso e, por meio desses textos, pode-se aprender muito sobre a linguagem expandindo suas habilidades de escrita, de fala, de análise linguística e de leitura, ou seja, trabalhando as habilidades linguísticas de forma articulada e permitindo que o aprendiz possa adquirir conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre a linguagem em uso.

Percebeu-se nessa SD um avanço importante em relação a forma relatada inicialmente pelos professores ainda no Primeiro Encontro, ou seja, antes do Curso, anteriormente, davam as textos, principalmente referente a prática de produção textual e na tentativa de unir as quatro habilidades linguísticas de forma articulada, a partir do conhecimento prévios dos alunos e de suas dificuldades surgidas no decorrer do processo enquanto ocorria a realização dessa SD.

Esse impacto detectado através da análise dessa SD pode ser confrontado com os trechos de excertos de citações dos próprios participantes.

No próximo item, procede-se com a descrição de outra SD de um participante diferente para a análise.

4.2.2. Carta argumentativa

Descrição da proposta

Essa sequência foi realizada em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental. A carta argumentativa pode ser de vários tipos, nesse caso a professora optou por utilizar o gênero carta argumentativa de solicitação, porém os alunos deveriam realizar uma solicitação formal para, por meio de argumentos e fatos, convencer o destinatário de algo que os incomodava.

A professora optou por esse gênero por constar no referencial curricular para a turma esse tipo de leitura de texto e para tal ela precisou elencar alguma proposta de produção textual final baseada em uma situação comum, porém hipotética. A professora optou ainda por deixar os alunos escolher entre três propostas diferentes de redação com base nos combinados e nos modelos apresentado.

Como se trata de uma sequência didática orientada baseada em um ponto de partida em que os alunos deveriam entrar em contato com o gênero abordado para produção final de uma carta, a professora dividiu seus procedimentos da seguinte forma:

Primeira produção: Módulo 1 - A professora optou por checar os conhecimentos prévios dos alunos, primeiramente, sobre o assunto e disparou o pedido para que os alunos

escrevessem uma carta qualquer direcionada a algum amigo ou parente contando os últimos acontecimentos de sua vida e, em seguida recolheu-as, guardando-as com o objetivo de averiguar o tanto que os alunos sabiam sobre o gênero em questão. Depois, apresentou o gênero por meio da leitura, análise e compreensão de três textos baseado em três tipos diferentes de cartas argumentativas (solicitação, reclamação e apresentação) e realizou diversos exercícios, ao longo de duas aulas, sobre leitura, interpretação, análise textual, compreensão e análise linguística.

Antes de iniciar a **primeira versão** a professora transcreveu uma carta na lousa e com giz colorido demarcou as características da carta para que os alunos pudessem utilizá-la como modelo para as suas produções textuais e, em seguida, entregou-lhes cópias de uma segunda carta para que eles marcassem as partes da cartas como exercício e, após apresentou as três propostas para a escrita da carta:

a) Realizou uma compra em uma loja ou pela internet e 1- o produto atrasou na entrega, chegou fora de prazo ou 2 – o produto foi entregue, mas estava com defeito. Proposta: primeiro descrever o produto, depois em 1- o tempo de atraso e os prejuízos devido ao atraso, em 2 – descrever o defeito e os prejuízos ocasionais pela falta do produto e/ou o desgaste em obter uma resposta.

b) escreva para o diretor/coordenador ou professor da escola em que estuda para reivindicar algo que julgue necessário ou para dar alguma sugestão ou ideia de algo.

c) escreva para alguma autoridade da cidade (prefeito ou secretário) para reclamar/solicitar alguma providência que julgue necessário. Quaisquer outras propostas devem ser conversadas previamente com a professora.

Depois de explicar cada proposta a professora então marcou um tempo para que os alunos pensassem e escrevessem o trabalho para entregar no final da aula.

Os **módulos** de reescritas foram feitos da seguinte maneira: a professora, enquanto eles escreviam circulava pela sala para detectar alguma dificuldade e, conforme, os alunos entregavam as suas escritas, já recebiam algumas sugestões de reescritas como dicas, os desvios ortográficos eram circuladas e entregue um dicionário para o aluno procurar a forma adequada de escrita, as inadequações de termos eram explicadas bem como os desvios gramaticais. Quando necessárias às produções eram devolvidas imediatamente para a reescrita pelos alunos na versão final. As orientações para as reescritas foram dadas ao longo da semana durante as aulas comuns em que a professora dava continuidade aos conteúdos, reservando um momento em que recebia as cartas que faltavam para revisá-las juntamente com o autor.

Após todas as cartas terem sido revisadas pela professora e reescrita pelos alunos, a professora pediu para que cada aluno lesse a sua carta e as dispôs em um varal na própria sala de aula, em seguida, reescreveu algumas partes de várias produções na lousa e começou a trabalhar algumas questões de linguagem voltadas para o conteúdo linguístico que ela vinha trabalhando anteriormente

Análise

Com o desejo de aplicar os conceitos sobre os gêneros textuais de modo a trazer para sala de aula um tipo textual comum no cotidiano, a professora permitiu que os alunos pudessem exercer a sua criatividade e, também exercer a sua visão da comunidade escolar no que diz respeito às suas necessidades sociais por meio da reflexão sobre a sugestão de escrever uma solicitação sobre algo que o incomoda na escola ou na sociedade ao seu redor.

Diferentemente do que ocorreu na SD anterior, ao optar por realizar as atividades de reescritas individualmente em que cada aluno ouviu as indicações da professora para o seu texto, os módulos de reescrita configurou-se numa revisão e não em uma troca de conhecimentos entre a turma.

Nesse sentido, essa SD, apresentou um avanço mínimo. Negativamente, a professora realizou as suas ações de maneira centralizada, pois, os módulos de reescritas supriu a oportunidade dos próprios alunos revisarem os textos conjuntamente, ao apontar as outras falhas (linguagem, análise linguística), impediu o próprio autor da carta de percebê-las e ao trabalhar os módulos individualmente, ou seja, indo de carteira em carteira ou falando apenas com o autor do texto, tolheu os outros alunos de contribuir na construção do conhecimento compartilhado, o que permitiria, além do crescimento na troca de informações e de ideias, tornar o ensino menos impositivo e os alunos mais motivados, de modo que, eles seriam valorizados e perceberiam que a escrita é um caminho menos árduo e ele não é o único que se acha em dificuldade. Apesar disso, agiu positivamente ao evitar dar algumas respostas prontas ao indicou-lhes o dicionário para pesquisar os desvios marcados no texto dos alunos.

Releia o seguinte excerto retirado do primeiro encontro em relação à produção textual: “P2: (...) mas a gente faz assim... dá um tema... lê um texto de exemplo... eles entregam... daí eu corrijo e dou nota... se não dar nota eles não escrevem não...” agora, observa que, nessa SD, a professora agiu aproximadamente da mesma forma, portanto partiu de uma mudança pouco expressiva em sua forma de lidar com a situação. As mudanças que impactaram essa SD, em relação ao início do Curso, foram as pequenas atitudes realizadas

durante as atividades de reescrita dos textos pelos alunos, pois, a professora não apenas deu nota à produção de seus alunos, ela apontou algumas sugestões de reescrita, evitou dar-lhes respostas prontas, porém, não aproveitou as atividades de reescrita para uma atividade mais dinâmica em que os alunos pudessem participar ativamente e conjuntamente, pois, as sugestões de reescritas a partir da revisão dos textos continuou toda centralizada no professor. Porém, apesar da percepção de uma pequena mudança, vê-se que, mesmo que em menor escala, esse deslocamento provou a necessidade de abrir espaço à reflexão do professor.

Ao se propor módulos através de oficinas planejadas são dadas aos alunos a oportunidade de trocar conhecimentos/informações, verificar e contribuir com o seu e o aprendizado e o de outros, desse modo, o ensino será menos impositivo e mais reflexivo, tendo o professor como um mediador ao mesmo tempo em que pratica uma ação reflexiva. As mudanças sutis, no que diz respeito ao ensino escolarizado significam um passo grande, pois, é notável o fato da escola evoluir lentamente.

Na próxima SD descreveremos uma atividade realizada com o gênero carta do leitor e o foco de análise recairá sobre as mudanças acerca do ensino referente à competência/habilidade sobre os aspectos linguísticos

4.2.3. Carta do leitor

Descrição da proposta

Essa SD foi realizada com uma turma numerosa de 40 alunos do 6º Ano matutino. Para a realização das oficinas foram necessárias 6 aulas. A professora utilizou o apoio dos textos apresentadas pelo livro didático do aluno adotado pela escola (Jornadas.port), sendo que realizou as atividades descritas no livro a partir da leitura de dois textos no gênero em estudo e em seguida propôs a produção de texto.

1) **Apresentação da situação** – Primeiramente a professora propôs a leitura de dois textos no gênero carta do leitor, ambos localizados no livro didático do aluno adotado pela escola, discutiu entendimento deles acerca do formato e do assunto abordado (verificação oral de leitura). Em seguida pediu aos alunos para resolver os exercícios sobre do livro. Corrigiu e explicou todas as questões. A partir das questões dadas pelo livro foi possível realizar atividade de compreensão, interpretação e recuperação de informações implícitas/explicitas e entender as características dos gêneros em estudo, quais são seus públicos alvos e algumas análises linguísticas própria desse estilo de texto. Gastou-se 4

aulas para a apresentação do gênero. Após a apresentação do gênero em estudo, a professora pediu que os alunos trouxessem revistas de casa para a próxima aula e orientou acerca das revistas e de seu conteúdo, explicando que as revistas não poderiam ser de catálogos de produtos, mas com artigos, matérias e reportagens.

2) **Primeira produção** – A professora separou a sala em grupos de 3 alunos devido ao número de alunos em relação às revistas presentes na sala de aula, a professora também trouxe algumas revistas que trouxe de sua casa tais como: Mundo Estranho, Superinteressante, Veja, Meu Pet, Capricho e, os alunos trouxeram outras tantas tais como Mulher Brasileira, Cabelos e Penteados, Recreio. Em seguida a professora distribui as revistas aleatoriamente, apresentou-as, pediu para os alunos procurarem a sessão de Cartas dos Leitores, auxiliando-os a encontrá-las conforme o modelo de revista e pediu para o grupo lê-la toda a revista e escolher uma matéria de sua preferência. Depois, a professora leu uma matéria de menos de uma página para os alunos de sua revista e escreveu um exemplo de Carta do Leitor baseada na leitura e com a ajuda dos próprios alunos na lousa. A professora explicitou e escreveu os seguintes passos para realizar a atividade de produção de Carta do Leitor:

a – Inicie seu texto com uma introdução descrevendo o título da matéria escolhida (entre aspas), a edição da revista (data, ano, mês) e o assunto geral da matéria que escolheu.

b – Apresente a sua opinião podendo ser uma crítica positiva (elogio), negativas (reclamação) ou ambas.

c – Em seguida defenda a sua opinião com argumentos válidos explicando a sua opinião e a sua postura diante das suas críticas.

d – Ao final, escreva seu nome, cidade e estado e, se tiver seu e-mail.

Para a realização dessa etapa a professora precisou de 2 aulas.

3) Os **módulos** (ou oficinas) – Após os alunos entregar a primeira versão de sua produção textual, a professora realizou as revisões, lendo as produções e utilizando marcadores em cores diferentes. Em casos nos quais o aluno fugiu ao tema e/ou escreveu o texto em outro gênero, a professora preferiu trabalhar a dificuldade com o aluno individualmente. Depois pediu para os alunos reescreverem adequando as suas produções às sugestões dadas pela professora. Anteriormente a realização de cada módulo a professora entregou as redações, exigiu que eles a colassem no caderno e explicou as marcações. Usou os seguintes módulos:

Módulo 1 – A professora marcou com um marcado em azul os desvios ortográficos dos alunos e, em uma lista, foi escrevendo todos os desvios que encontrou na lousa da mesma forma em que apareceram nas produções textuais dos alunos. Separou-os em duplas e lhes distribuiu dicionários orientando-os a procurar a forma padrão de escrita e as anotar no caderno e/ou em suas produções textuais.

Módulo 2 – A professora marcou nos textos com um marcador amarelo as inadequações referentes às estruturas linguísticas como abreviações, usos de gírias, termos estranhos, repetições de palavras. Mais uma vez, com os dicionários nas mãos e algumas explicações orais sobre o uso formal/informal da língua, pediu aos alunos para anotarem em seus textos a troca por termos desses termos e orientou-os a procurar no dicionário palavras sinônimas em caso de repetições de termos.

Módulo 3 – Nesse caso, a professora marcou os trechos com marcador rosa. Separou alguns trechos e transcreveu-os na lousa. Alguns desvios como de concordâncias verbal e nominal, algumas frases que careciam de clareza ou uso impróprio/ ausência de conectivos para, a partir das dicas dadas pela sala pudessem ser revistas.

Módulo 4 – Textos curtos, com argumentações falhas /e/ou ausentes com frases como frase “Eu achei interessante a reportagem” a professora pedia para explicar, usar argumentos descrevendo os motivos de “achar interessante”, por exemplo, detalhar os eventos/efeitos/emoções ou sentimentos diante do artigo escolhido pelo aluno.

Após a realização de todos os módulos, a professora pediu a eles que passassem a limpo o texto e entregassem as duas versões para a entrega da versão final pelos alunos com todas as sugestões trabalhadas anteriormente. Todos os módulos foram trabalhados concomitantemente com as atividades corriqueiras da aula, ou seja, a professora reservava uns minutos, podendo ser no início ou no final das aulas para realizar os módulos, preferiu assim, para que o conteúdo não se atrasasse, portanto, parte das atividades de reescritas os alunos completavam em casa.

4) **Produção final** – As produções textuais nas versões finais foram anexadas à xérox de alguns trechos de suas matérias de origem às quais a Carta do leitor foi escrita e

em seguida, distribuída aleatoriamente e coladas em um pedaço de papel pardo e depois exposto ao fundo da sala de aula na parede, isso possibilitou que os alunos pudessem ler as matérias e confrontá-las com as críticas colocadas pelos colegas.

Análise

Para a análise das implicações do Curso na prática dos professores participantes nessa SD buscaremos nos focar na competência/habilidade da língua no que diz respeito à análise dos aspectos linguísticos, ou seja, a gramática. Primeiramente, faremos a releitura do seguinte excerto retirado do Primeiro Encontro:

> Q.: Como você trabalha a gramática com seus alunos? Pode citar um exemplo.
>
> P2.: Primeiro eu separo o conteúdo a ser estudado, quando usamos o livro, a gente lê a parte do livro e eu explico usando exemplos e escrevendo os exemplos na lousa, daí eles resolvem os exercícios do livro, mas como são poucos eu complemento com outros exercícios que retiro de outras fontes, quando não tem o conteúdo no livro do aluno, então eu passo a matéria na lousa e, conforme vou passando eu vou explicando para, em seguida, passar alguns exercícios. Depois de resolvidos, eu passo a correção dos exercícios, e, para não ficar repetitivo eu trabalho, em seguida outra tipo de atividade como a leitura e interpretação de algum texto do livro ou não.

Uma das maiores reivindicações do ensino de língua portuguesa que sofreu as maiores críticas foi o ensino da gramática, atualmente, chamados de aspectos linguísticos. No decorrer desse trabalho demonstramos vários pontos importantes e relevantes sobre esse assunto, para essa análise resumimos o seguinte recorte: muitas vezes o estudo da língua esteve desarticulado das práticas sociais de uso e, portanto, não faziam sentido para o estudante que sofria as consequências de um ensino acético e fossilizado da língua.

Assim, no trecho acima, percebia-se que o ensino da gramática, ainda era bem tradicional, porém, nos módulos apresentados nessa SD, houve um grande avanço nesse aspecto. Repare que ao trabalhar os módulos os estudos linguísticos partiram das dificuldades encontradas nas produções dos alunos, portanto, a reflexão sobre a língua, partiu de uma necessidade real e impactou o planejamento da aula durante os módulos dessa SD, onde a professora trabalhou os desvios da língua através das discussões reflexivas e da análise dos textos dos alunos juntamente com a sala.

Nesse sentido, através dos módulos, evitou-se dar respostas prontas, o uso do dicionário apresentou-se como fonte de consulta e aliado, a aula tornou-se mais dinâmica e menos impositiva, pois os alunos podiam apontar onde estavam os desvios e dar sugestões de reescrita para os colegas. A língua apresentou-se viva e como um instrumento para os alunos,

na medida em que eles participam dos módulos e percebiam a relação entre a linguagem e o contexto de uso ou entre o argumento e a argumentação, por exemplo.

Nessa SD, dois alunos, não entenderam o que era a atividade e, por isso, escolheram um artigo da revista e copiou-os entregando a cópia para a professora e três alunos produziram resumos da matéria da revista que escolheram ao invés de produzir a crítica a partir do gênero carta do leitor. Outros dois escreveram uma opinião geral sobre a revista, portanto a professora instruiu-os à reescritas, os demais alunos escreveram suas produções com alguns desvios de norma e/ou com deslizes de falta de argumentação, ambos trabalhados nas atividades de reescritas.

Como sugestão, a atividade poderia ser mais motivadora se os alunos pudessem praticá-la a partir de uma situação real, ou seja: escolhe-se uma revista de publicação mensal e define-se uma matéria em que todos da sala pudessem opinar e mandar para a redação da revista com o objetivo de ler a próxima edição e reparar se houve alguma publicação de algum aluno.

Portanto, acredita-se que essa SD apresentou um importante impacto para o ensino da língua portuguesa ao tratar dos aspectos linguísticos. No item a seguir, apresenta-se a SD sobre o gênero notícia e o foco de análise será a respeito do uso de Sequências Didáticas no processo de ensino, tanto para professores quanto para os alunos.

4.2.4. Notícia

Descrição da proposta

Essa experiência didática com o gênero notícia foi realizada com uma turma do 8º Ano do Ensino Fundamental no período noturno com 19 alunos frequentes à época de sua aplicação e 33 alunos matriculados. Sendo uma turma bastante heterogênea tanto em relação à idade quanto ao nível de conhecimentos sobre leitura e escrita.

Os alunos, diariamente, são bombardeados com diferentes notícias dadas em diferentes suportes, dentre eles, os mais comuns são rádio, televisão e internet. No município em que essa experiência foi realizada, a circulação de jornais escritos não é comum, sendo restrito a alguns periódicos esporádicos de um jornalzinho local com notícias do próprio município, porém, o contato com outros suportes como rádio e televisão é comum.

O uso da internet pelos alunos para a leitura de notícias, também não é comum, isso porque, muitos deles são oriundos da zona rural e só tem acesso a internet quando estão na escola, mesmo os residentes no município poucos possuem acesso à internet, e os que possuem raramente o usam para realizar leituras, ficando restrito ao uso para jogos e ao acesso de redes sociais, por isso, o contato com esse tipo de texto, que apesar de ser bastante comum, se restringe às apresentações orais através do rádio ou da televisão e a suas formas escritas são comuns serem realizadas na escola através dos livros didáticos ou de professores que trazem notícia para ler na sala de aula.

Para a realização dessa sequência didática, houve uma consulta de notícias escritas na internet que foram impressas e xerocopiadas pelo professor para realizar as atividades de leitura e análise textual.

Primeiramente os alunos entraram em contato com o gênero textual notícia por meio da leitura do texto "Temperatura crítica" (disponível em: http://super.abril.com.br/ciencia/temperatura-critica-442097.shtml) e, depois, da leitura houve a discussão do que eles compreenderam sobre o texto, se eles sabem de que tipo de texto com questões orais do tipo: Pra que serve? Pra que esse tipo de texto é escrito? Por quê é escrito? Do que fala o texto? e, em seguida, perguntas sobre o conteúdo do texto: O que aconteceu? Onde? Quando? Pra quê? Por quê?.

Temperatura crítica

Alterações inéditas no clima e na temperatura colocam um cenário de catástrofe no horizonte do planeta. Felizmente, a Era do Hidrogênio está chegando

O clima da Terra já passou por mudanças radicais. Entre os diversos períodos de glaciação, as temperaturas foram de um extremo a outro, remodelando continentes inteiros e varrendo milhares de espécies animais e vegetais. Do ponto de vista do planeta, portanto, o aquecimento global que observamos hoje beira o irrelevante. Mas, para uma espécie em particular, o Homo sapiens, isso tem um significado marcante: ele é o único que pode reverter a situação – pela qual, em grande parte, é responsável.

A temperatura média do planeta subiu 0,6 grau Celsius desde 1861, época das primeiras medições com termômetro. Parece pouco, mas essa "febre" já fez com que, ao longo do século 20, geleiras derretessem o bastante para elevar o nível do mar em até 15 centímetros. Os recifes de coral, hábitat de 65% das espécies de peixes do planeta, estão se transformando em um amontoado cinzento de rocha sem vida. Animais como o urso polar e o pinguim-de-magalhães tiveram suas rotas de migração afetadas. "Se o aquecimento global continuar, provavelmente nenhum ecossistema do mundo estará a salvo", garante Lester Brown, diretor do Worldwatch Institute, uma das mais importantes e respeitadas instituições ambientais do mundo.

Uma parte da responsabilidade pelo aquecimento pode ser creditada a causas naturais, como atividade vulcânica e incêndios espontâneos nas florestas. "Não se sabe ao certo até que ponto a ação humana pode afetar o ciclo natural do planeta", diz José Marengo, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Mas a maioria dos cientistas, inclusive os renomados que participaram do último relatório do Painel Intergovernamental da ONU sobre mudanças climáticas, não hesita em apontar o ser humano como responsável pelas assombrosas mudanças no clima.

O que pode ser feito - Para interromper o aquecimento global, será preciso substituir os combustíveis fósseis por uma fonte limpa de energia, que não produza o gás CO2, principal causador do efeito estufa. Uma das saídas sensatas é o hidrogênio, o elemento mais abundante do universo. Em vez de gases tóxicos saindo pelo escapamento dos automóveis, por exemplo, teremos vapor de água – hidrogênio (H) reagindo com oxigênio (O), que produz água (H2O). A partir de 2004, deve chegar ao mercado alemão o Necar4, carro da DaimlerChrysler que incorpora a nova tecnologia . A Ford, a GM e a BMW também estão incubando lançamentos similares. Tudo indica que, em breve, outras grandes montadoras investirão fortunas para não perderem esse bonde da história.

Segundo Christopher Flavin, do Worldwatch Institute e um dos autores do anuário O Estado do Mundo, "já estamos na Era do Hidrogênio". Na verdade, é apenas o começo. O hidrogênio ainda é muito caro para ser distribuído nos postos de abastecimento. Tem mais: para produzi-lo é preciso quebrar as moléculas de água e separar o hidrogênio do oxigênio e, embora a matéria-prima saia de graça, esse processo consome quantidades enormes de energia. E não adianta nada fazer isso queimando carvão ou petróleo, processo que produz mais CO2. O primeiro desafio, portanto, é obter energia abundante a partir de fontes renováveis, que não gerem CO2, para então produzir hidrogênio. O segundo desafio é baratear a célula de combustível – a bateria de hidrogênio que vai substituir o tanque de gasolina e funcionar também como gerador para fábricas e prédios.(...) (Gilberto Stam)

http://super.abril.com.br/ciencia/temperatura-critica-442097.shtml

Depois os alunos leram uma segunda notícia do mesmo gênero intitulado de "Banda NX Zero tem noite marcante na Expo-BM" (disponível em: http://diogoprofessor.blogspot.com.br/2011/07/genero-noticia-leitura-e-atividades.html) e responderam questões escritas referentes ao texto. Após a leitura e a discussão oral das respostas, os estudantes foram levados a comparar as duas notícias e estabelecer características comuns aos dois textos.

Banda NX Zero tem noite marcante na Expo-BM

Por Roze Martins

No penúltimo de Expo-BM (Exposição Agropecuária de Barra Mansa), o rock do NX Zero foi a atração principal da noite com um show marcante, já que a banda comemorou com o público da cidade seus dez anos de carreira.

A banda paulista, formada pelos jovens Diego Ferrero (vocal), Leandro Rocha (guitarra e segunda voz), Daniel Weksler (bateria), Conrado Grandino (baixo) e Filipe Ricardo (guitarra), tocou sucessos como "Razões e Emoções", "Pela Última Vez", "Cedo Ou Tarde" e "Só Rezo", e agradou aos fãs, como revela a estudante Naiara de Freitas, de 17 anos. "Sempre foi um grande sonho assistir ao show do NX Zero. Gosto da banda desde os meus 12 anos e só agora tive a oportunidade de vê-los de perto", disse a estudante.

O vocalista da banda, Di Ferreiro, falou sobre o primeiro show da banda em Barra Mansa. "Nossa expectativa é de fazer um grande show para animar nossos fãs. Esse vai ser um show especial e vamos incluir no repertório duas músicas inéditas, que vão marcar o DVD dos nossos dez anos de carreira", concluiu o vocalista que, junto à banda, recebeu a imprensa e fãs no camarim. (Postado em 9/5/2011, www.prefeituradebarramansa.com.br)

Exercícios sobre a notícia acima:

1. Identifique o fato principal enfocado do 1º parágrafo do texto.
2. Quando e onde ocorreu esse fato?
3. Quem participou diretamente desse fato?
4. Qual o motivo desse fato ter sido "marcante"?
5. De que modo o grupo musical comemorou os 10 anos de carreira?
6. A linguagem empregada no texto é impessoal (clara e acessível a qualquer leitor) ou é pessoal (emprega palavras de uso não corrente na língua)?
7. Que variedade da língua é utilizada: a padrão ou a não padrão?

Com base no texto em estudo, identifique os 6 "elementos da comunicação" que normalmente compões a notícia:

a) O quê (fatos):
b) Onde (local):
c) Quem (personagens/pessoas):
d) Como (modo):
e) Quando (tempo):
f) Por quê (justificativa):

http://diogoprofessor.blogspot.com.br/2011/07/genero-noticia-leitura-e-atividades.html

Os alunos perceberam, nessas atividades, a função principal da notícia, onde é comum as notícias circularem, para que se lê notícias, por exemplo e, realizaram exercícios de análise e compreensão sobre o texto com questões voltadas para o estudo do texto, a linguagem do texto e as características do texto (tanto formais, como também de circulação e produção) através de questões de alternativas.

Após a leitura dos dois textos anteriores, a professora trouxe no gênero notícia e realizou a leitura juntamente com os alunos e, depois da leitura, oralmente, com a ajuda da lousa, fez uma explanação do texto explicando as partes que o caracterizam como notícia (lead, corpo do texto, título, linguagem, entre outros) sempre comparando com os textos anteriores e dialogando com os alunos sobre o que eles já aprenderam nas questões anteriores sobre o gênero estudado. O texto utilizado para essa etapa foi "Marinheiros tentam acabar com a terceira mancha de óleo" (disponível em: http://ernestohistoriaangelica.blogspot.com.br/p/blog-page_5184.html), na qual trazia um exemplo com base do texto em estudo que compõem os elementos da notícia. A professora pediu para os alunos aplicar o exemplo aos outros dois textos anteriores.

MARINHEIROS TENTAM ACABAR COM TERCEIRA MANCHA DE ÓLEO

Os marinheiros espanhóis tentavam ontem evitar a chegada de uma terceira mancha de óleo à costa da Galícia, no noroeste do país, causada por um vazamento do petroleiro Prestige. "Os navios grandes não podem recolher essas manchas pequenas e estamos tentando contratar armadores e tripulantes da área com a assistência de uma empresa especialista na luta anticontaminação", explicou o vice-presidente do governo espanhol, Mariano Rajoy. "Temos certamente dificuldades porque não é uma operação tecnicamente fácil", disse Rajoy, referindo-se à contratação de marinheiros e pescadores locais e ao fato de que as manchas estão muito fragmentadas e diluídas, dispersadas ao longo de nove quilômetros.
Os marinheiros galegos, em alerta permanente, saíram mais uma vez ontem com seus barcos para a região de Rias Bajas (sudeste da Galícia) e das Ilhas Cíes, Sálvora e Ons, para recolher manchas de óleo dispersas. O Prestige se partiu em dois e afundou no dia 19 de novembro com mais de 60 mil toneladas de óleo em seus tanques. A 3,6 mil metros de profundidade, ele perde 125 toneladas diárias de combustível por 14 rachaduras que tem em seu casco. Segundo uma comissão científica criada pelo governo espanhol a situação pode se prolongar até 2006.
Desde 13 de novembro, o Prestige derramou mais de 20 toneladas de óleo no oceano Atlântico, as quais atingiram o litoral da Galícia e em menor parte as costas das regiões de Astúrias, Cantabria e País Basco. A limpeza das praias custará mais de 33 milhões, segundo o ministro espanhol do meio ambiente, Jaime Matas. (AF) - (Tribuna Impressa, 13/12/2002.)
GÊNERO TEXTUAL: NOTÍCIA
O texto lido é uma notícia. Notícia é a expressão de um fato novo, que desperta o interesse do público a que o jornal se destina. A notícia é um gênero textual tipicamente jornalístico e pode ser veiculada em jornais, escritos e falados, e em revistas. Na notícia, predomina a narração. Mas os jornais não se limitam a contar o que aconteceu. Eles vão além, contando também como e por que aconteceu determinado fato. Com base no texto em estudo, observe os elementos que normalmente compõem a notícia:
• o quê (fatos): tentativa de evitar que uma terceira mancha de óleo chegue à costa;
• quem (personagens/pessoas): os marinheiros espanhóis;
• quando (tempo): 12/12/2002;
• onde: Costa da Galícia, Espanha;
• como: recolhendo-se manchas de óleo dispersas;
• por quê: vazamento de óleo do petroleiro Prestige, que se partiu ao meio e afundou em 19/11/2002.

Em seguida, a professora explicou a proposta de produção textual, onde o aluno, individualmente, deveria escrever a sua própria notícia baseando-se em algum acontecimento na cidade. Os alunos foram instruídos a ilustrar e/ou realizar uma entrevista para anexar à notícia com exemplos demonstrados nos textos anteriores, após as atividades de reescrita, digitá-la e ilustrá-la com a fotografia para, ao final das produções, montarem um varal de

notícias e expô-lo no corredor da escola oportunizando que outros alunos leiam, com as seguintes sugestões:

- Saúde e prevenção (dengue, vacinação, obesidade, diabetes, etc.)
- Meio ambiente (lixo nas ruas, preservação, economia da água, etc.)
- Clima (calor excessivo, cuidados, ventos, seco, frio, etc.)
- Escola (provas, sugestões de atividades, etc.)
- Amizade, namoro, viagens, etc.
- Cultura e lazer (algum evento que ocorreu na cidade, torneio, etc.)

Para a escrita da notícia foi marcado uma aula e o texto, em sua primeira versão, deveria ser escrito dentro da sala de aula durante a aula e entregue para o professor. Antes de produzir o texto, o aluno foi instruído a planejar a sua escrita, primeiramente, escolhendo um tema, a ocorrência e os personagens e, em seguida, preenchendo o seguinte roteiro:

- ✓O quê?
- ✓Quem?
- ✓Quando?
- ✓Onde?
- ✓Como?
- ✓Por quê?

E, somente após preencher, previamente seu roteiro, elaborar seu texto.

Quadro resumo das atividades a serem desenvolvidas

Oficina 1	Leitura do texto 1
Oficina 2	Leitura do texto 02
Oficina 3	Leitura do texto 03 e Proposta de elaboração da redação
Oficina 4	Prática da Reescrita (aspectos ortográficos e gramaticais). Primeira versão (rascunho) e digitação da redação na STE.
Oficina 5	Leitura das produções versão final e elaboração do varal de notícias.

Análise

Para a análise da aplicação dessas propostas, separamos quatro produções dos alunos em sua primeira versão e na versão final. O objetivo de ter uma primeira versão de escrita é o de determinar o conhecimento do aluno adquirido a respeito do gênero para prever possíveis falhas e assim criar módulos (oficinas) de reescritas dos textos para o ajuste desses possíveis deslizes na apropriação do gênero em estudo.

Como os alunos não demonstraram afinidade com o gênero em estudo, primeiro, preferiu-se estabelecer um contato inicial com esse tipo de texto, em seguida, realizar a escrita de uma primeira versão e, por fim, a reescrita de uma versão final.

Nessa SD verificaram-se as implicações pedagógicas para professores e alunos no uso de Sequências Didáticas como processo de ensino. Nesse sentido, o contato inicial com o gênero estudado demonstrou ser um aliado para o desenvolvimento da proposta final, isso porque, ofereceu a oportunidade de os alunos se familiarizarem com o gênero ao conhecer o contexto de produção, os recursos de linguagem, o público a que se destina, entre outros elementos fundamentais no fornecimento dados relevantes para a escrita e a formação de *frames;* para o professor, possibilitou recolher informações acerca do conhecimento e do desenvolvimento do aluno durante o processo para planejar as atividades de forma desafiadoras, além disso, evita-se oferecer mais do mesmo porque vai ao encontro as dificuldades detectadas ao longo das sequências desenvolvidas e, também, a possibilidade de adequar o curso das atividades.

Para demonstrar como a SD foi uma metodologia que realmente impactou as oficinas aqui apresentadas, foi feita a análise e a comparação das produções textuais dos alunos descritas abaixo. Para isso, separou-se três redações e considerou-se que: 1- Inadequado/deficiente - não atende à proposta e ao gênero; 2 – Regular – atende parcialmente à proposta e parcialmente ao gênero e 3 – Adequado – atende ao gênero e à proposta.

Ressalta-se que, por se tratar de uma turma com dificuldades marcantes em níveis de conhecimentos em leitura e em escrita diferentes, mesmos produções com algumas deficiências foram consideradas adequadas isso porque, em comparação com o restante da turma, foram as que se aproximaram mais das características do gênero estudado.

Como critério de avaliação verificou-se os seguintes itens:

1 – Adequação ao tema: está de acordo com o tema proposto? Você não fugiu do tema que escolheu? Você escreveu no gênero em questão?

2 – Adequação às características do gênero: Apresenta um título em que destaca algum aspecto da notícia e que seja atraente? As informações mais importantes no primeiro parágrafo e as outras informações nos parágrafos seguintes? Usou a *lide*? Descreveu os fatos com dados concretos:

3 - Construção da coesão e coerência: utilizou adequadamente palavras e/ou expressões que marcam o tempo, o lugar em que aconteceu o fato? Utilizou adequadamente a pontuação e a paragrafação? Utilizou diferentes palavras para evitar repetições de determinados termos e/ou

expressões? Resolveu/solucionou possíveis ambiguidades? Ponderou as possíveis as conexões existentes entre as frases/períodos e parágrafos dos textos?

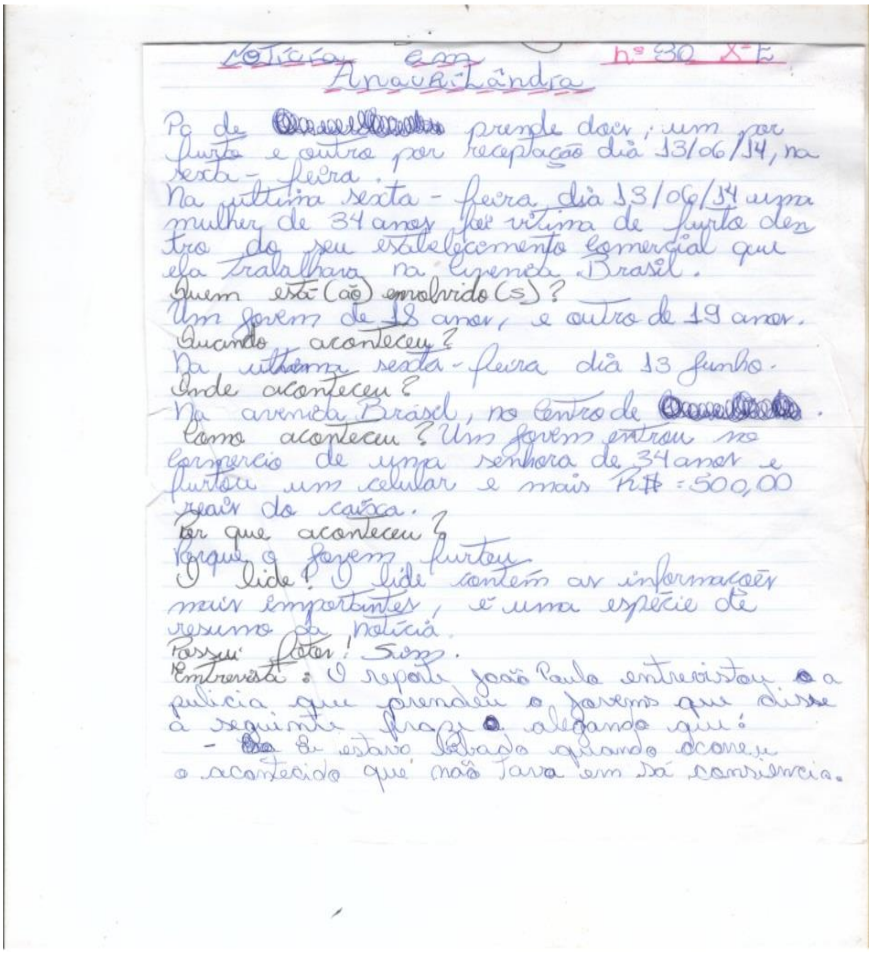
4 - Uso de normas e convenções da variedade padrão? Está correto em relação às regras de concordância das palavras, conforme a gramática? Utilizou um nível de linguagem adequada ao público e ao texto? Está sem desvios ortográficos?

5 - Progressão temática: demonstrou calreza ao longo do texto? O texto progride? As sequências narrativas, no caso, progridem?

Texto 1 - Inadequado/deficiente

Na primeira produção que se apresenta logo abaixo, observa-se, que o/a aluno/a apenas preencheu o roteiro de escrita e entregou-o para a professora, portanto, considera-se deficiente essa produção porque não atende ao formato estrutural de notícia. Também não há recurso de paragrafação comum na escrita de textos narrativos.

Observou-se que uma parte dos alunos não sabe estruturar um parágrafo em torno de um tópico principal, não deixam espaços na margem e que alguns demonstraram não compreender a proposta, pois, ou fugiram ao tema escrevendo uma narrativa ou apenas respondeu as questões como no exemplo abaixo:


Notícia em Anaurilândra n° 30 X-E

Pa de [redacted] prende dois; um por furto e outra por receptação dia 13/06/14, na sexta-feira.
Na ultima sexta-feira dia 13/06/14 uma mulher de 34 anos foi vitima de furto dentro do seu estabelecimento comercial que ela trabalhava na avenida Brasil.
Quem está(ão) envolvido(s)?
Um jovem de 18 anos, e outro de 19 anos.
Quando aconteceu?
Na ultima sexta-feira dia 13 junho.
Onde aconteceu?
Na avenida Brasil, no Centro de [redacted].
Como aconteceu? Um jovem entrou no comercio de uma senhora de 34 anos e furtou um celular e mais R$ = 500,00 reais do caixa.
Por que aconteceu?
Porque o jovem furtou
O lide? O lide contem as informações mais importantes, é uma especie de resumo da notícia.
Possui foto? Sim.
Entrevista: O reporte João Paulo entrevistou a policia que prendeu o jovem que disse a seguinte frase alegando que:
- Eu estava lobado quando ocorreu o acontecido que não tava em sã consiencia.

O/a aluno/a que escreveu essa notícia iniciou-a com o primeiro parágrafo tentando atender aos critérios de roteiro estabelecido, porém, o/a aluno/a não conseguiu dar continuidade ao texto, segmentando-o e incluindo as questões trabalhas em atividades anteriores. No último parágrafo houve uma tentativa de atender à solicitação da professora que pediu que os alunos incluíssem uma entrevista ou uma ilustração. Dessa forma, constata-se que o/a aluno/a que escreveu essa notícia tentou acompanhar o roteiro trabalhado no decorrer das aulas para compor seu relato e também tentou atender as solicitações da professora ao tentar incluir uma entrevista em sua escrita, porém, a tentativa não foi suficiente para atender a atividade proposta.

Portanto, o/a aluno/a tentou adequar o tema proposto ao texto, pois, demonstrou tentar escrever uma notícia, porém no que diz respeito a adequação de característica do gênero propriamente dito, não atendeu alguns dos critérios estabelecidos: não conseguiu criar um título chamativo próprio para esse tipo de texto, acreditamos que o trecho "Pc de XXXX prende dois; um por furto e outro por receptação dia 13/06/14, na sexta-feira" foi uma tentativa de estabelecer o lide, porém, a/o autor/a não conseguiu criar o corpo do texto, se limitando apenas a escrever um roteiro de questões que caracterizam o gênero, por fim, o/a aluno/a incluiu uma entrevista de maneira inapropriada.

No que diz respeito ao critério de coesão e coerência demonstrou carência de pontuação ou uso inadequado, pois, por exemplo, na frase "Um jovem de 18 anos, e outro de 10 anos". Não houve paragrafação do texto e nem clareza e objetividade, o texto não apresenta os elementos narrativos como o uso dos verbos e sequência lógica dos fatos, muito menos, progressão temática.

Quanto ao uso de normas e convenções o/a autor/a demonstrou desvios de ortografia como, por exemplo, ausências de acentuação nos termos "pulicia", "consiencia", "reporte" e "vitima", a troca do s pelo z em "fraze", o uso de expressões como "tava" ao invés de "estava", outros desvios em termos como "pulicia", "consiencia" e "reporte" o que demonstra uma linguagem pobre e que foge à linguagem padrão que é requisito para esse tipo de texto.

Texto 2 – Regular/atende parcialmente

Meio ambiente pega fogo

Semana passada a Meio ambiente pegol fogo porque os homens foram passear e fumando os dois jogaram a cigarro No chão tudo em Anaurilandia

O Meio ambiente estavo Muito Seco e porisso ele pegou fogo.
Então os dois homens tiveram que pagar 1 salario Minimo cada 1 dele.

E tudo isso semana passada em Anaurilandia Por causa de dois cigarro uma floresta inteira foi destruida e tambem varias especies de animais tambem.

FIM

Na produção textual mostrada acima, percebe-se que o/a aluno/a usou parágrafo, mas teve dificuldade em estruturar os parágrafos em tópicos e de desenvolver uma sequência narrativa detalhada dos eventos. A notícia também careceu de detalhes e as ideias relatadas ficaram vagas e soltas, além disso, a expressão "meio ambiente pegol fogo" descrita no texto está inadequada, porque generalizou o lugar. Ao final do texto o/a aluno/a determinou "uma floresta inteira foi destruída" e inclui várias espécies de animais. Apesar de a produção demonstrar uma pobreza em detalhes o/a escritor/a conseguiu responder as questões básicas:

- ✓O quê? – meio ambiente/uma floresta inteira foi destruída
- ✓Quem? – dois homens fumantes
- ✓Quando? – semana passada
- ✓Onde? – em Anaurilândia
- ✓Como? – dois cigarros
- ✓Por quê? – o tempo estava seco

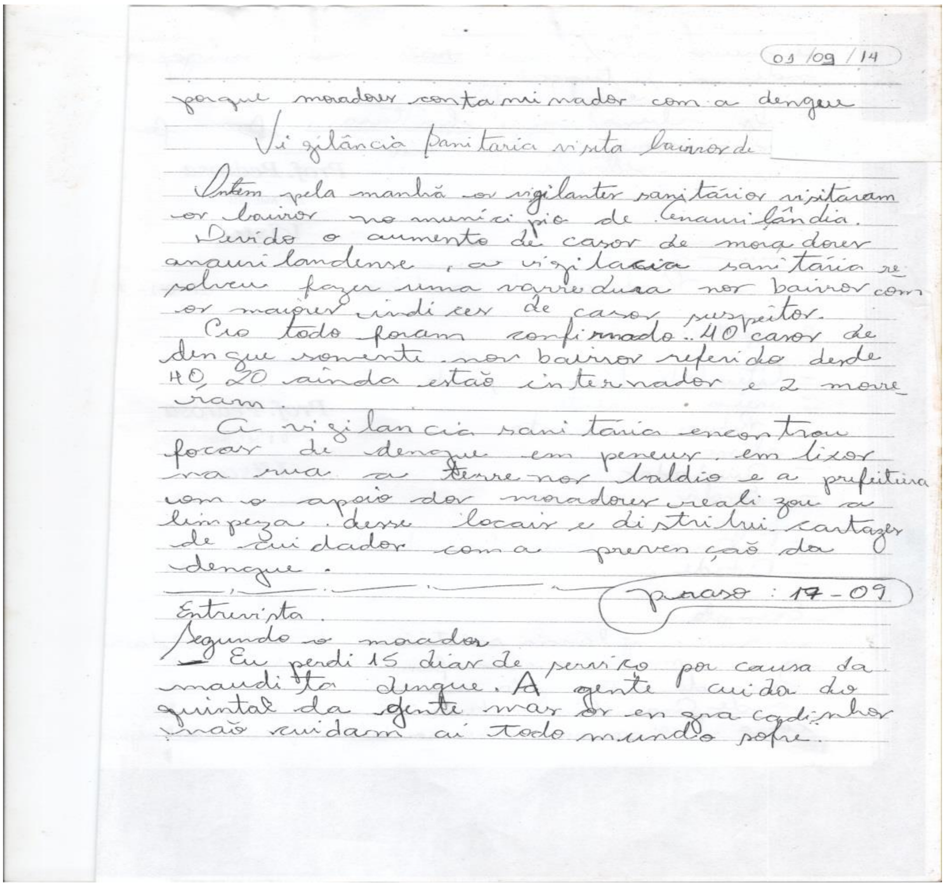
Na adequação do tema e do gênero o/a aluno/a não descreveu o lide do texto e a sequência narrativa careceu de detalhes o que demonstrou uma deficiência ao produzir o texto

no gênero notícia. Demonstrou reconhecer a paragrafação, porém, deve dificuldade em manter o tópico do paragrafo. Quanto a linguagem, optou pela simplicidade nos termos. Apresentou alguns desvios das normas e convenções como a ausência de acentuação em “minimo", “varias”, “tambem”, “salario” e “espécies” são alguns exemplos. Revelou marcas de oralidade na escrita de termos como “porisso” e “minino”. Demonstrou pouco domínio de pontuação e pulou linhas entre os parágrafos do texto. Misturou letras maiúsculas com letras minúsculas ao longo de sua escrita.

À respeito da imagem que o/a aluno/a escolheu para compor seu texto, apesar de distribuir no texto de modo interessante, a imagem não condiz com a realidade do local em que não há a existência dos animais que aparecem na ilustração na fauna do local descrito na notícia e, também, a imagem demonstram animais em uma situação de sossego que não condiz com a notícia dada.

Texto 3 – Adequado

Dentre os textos escritos o terceiro apresenta uma aproximação maior ao gênero em estudo. Apesar de possuir algumas falhas muito próximas do texto analisado anteriormente, esse texto apresenta uma maior riqueza de detalhes em comparação ao anterior.


01/09/14

porque moradores contaminados com a dengue

Vigilância sanitaria visita bairros de

Ontem pela manhã os vigilantes sanitários visitaram os bairros no município de Anauilândia.
Devido o aumento de casos de moradores anauilandense, a vigilancia sanitária se solveu fazer uma varredura nos bairros com os maiores indices de casos suspeitos.
Ao todo foram confirmado. 40 casos de dengue somente nos bairros referido desde 40, 20 ainda estão internados e 2 morreram.
A vigilancia sanitária encontrou focos de dengue em peneus. em lixos na rua a terre-nos baldio e a prefeitura com o apoio dos moradores realizou a limpeza. desse locais e distribui cartazes de cuidados com a prevenção da dengue.

prazo: 17-09

Entrevista.
Segundo o morador
— Eu perdi 15 dias de serviço por causa da maudita dengue. A gente cuida do quintal da gente mas os engraçadinhos não cuidam aí todo mundo sofre.

Quanto a adequação do tema o/a aluno/a demonstrou entender o que lhe foi solicitado. Quanto a adequação às características do gênero notícia o/a autora apresentou um título que chama a atenção para o fato relatado e logo abaixo apresenta um breve resumo o que pode ser deduzido como a lide. Durante o desenvolvimento do corpo do texto, há a tentativa em responder às questões básicas desse gênero:

- ✓O quê? – vigilância sanitária visita bairros
- ✓Quem? – moradores anaurilandenses
- ✓Quando? – indeterminado
- ✓Onde? – em bairros do município de Anaurilândia
- ✓Como? – lixos nos terrenos, água acumulada
- ✓Por quê? – muitos casos de dengues

Quanto à coesão e coerência, há a ausência de uso de pontuação no texto, por exemplo, em mais na metade do texto é possível perceber a ausência de vírgulas. Apesar dos parágrafos demonstrarem um bom desenvolvimento, algumas falhas em relação à clareza são perceptíveis, por exemplo, em no trecho "Devido o aumento de casos de moradores anaurilandenses" há uma ausência de um termo que esclareça a causa da vigilância sanitária realizar uma "varredura" e na citação "somente nos bairros referidos" não há a presença dos referentes que remetam a esses bairros.

Quanto ao uso de normas e convenções, apesar de alguns desvios relacionados à acentuação em "vigilância" e a troca de fonema em "maudita", nesse caso, chama-nos a atenção para os desvios em relação às concordâncias verbal e nominal, por exemplo, "moradores anaurilandense", "foram confirmado 40 casos de dengue", "terrenos baldio", "realizou a limpeza desse locais" e "nos bairros referido". Outro desvio é o de regência nominal em "devido o aumento de casos".

A maioria dos textos atendeu aos aspectos básicos do gênero notícia, pois, mesmo que primitivamente, conseguiu responder as questões básicas de o quê, quem, quando, onde, como, porém, sem muito desenvolvimento do tema ou dos tópicos dos parágrafos o que demonstrou certa superficialidade dos seus autores. Muitos se preocuparam em atender aos requisitos que geralmente pertenciam uma notícia colocando uma entrevista (o que dá credibilidade e permite observar as opiniões dos personagens envolvidos) e com ilustrações (que comprovam a ocorrência do fato por meio de imagens). Como é comum, também se percebeu uma dificuldade no uso da linguagem no que diz respeito ao uso de normas e

convenções linguísticas o que demonstra a pouca familiaridade dos alunos com a leitura de textos formais e a proximidade da fala com a escrita.

A partir da análise da escrita dos três textos acimas as oficinas de reescrita dos textos foram guiadas na tentativa de sanar essas dificuldades. Os textos sofreram algumas melhoras como poderemos ler logo abaixo. Isso comprova que uma SD traz resultados positivos e permite que todos possam evoluir um pouco além do que já demonstram dominar, respeitando cada um suas diferenças e solucionando uma dificuldade de cada vez. Isso porque, numa SDs, os problemas podem ser resolvidos no decorrer do processo e, através dos módulos de reescritas, é possível compartilhar experiências onde todos podem revisar seus próprios textos.

Texto 1

Dois jovens são presos por cometer delitos em Anaurilândia

Polícia prende dois jovens no município de Anaurilândia um por furto e o outro por receptação.

Na última sexta-feira uma mulher de 34 anos foi vítima de um furto dentro do seu estabelecimento comercial em que trabalha durante o dia, localizado na Avenida Brasil. Na ocasião, um jovem de 18 anos furtou-lhe um celular e 500,00 reais em caixa.

Em seguida ao furto, o jovem de 18 anos teria procurado um outro jovem de 19 anos e lhe oferecido o celular por 30,00 reais. O jovem de 19 anos aceitou o negocio e foi descoberto pelo filo da vítima que reconheceu o celular e avisou a mãe que comunicou a polícia, pois os dois, costumavam sair juntos.

Tendo sido preso, o jovem de 19 anos contou que havia comprado o celular de outro rapaz. A polícia foi atrás do rapaz de 18 anos após obter essas informações e assim os dois foram presos.

O celular foi devolvido e mais 230,00. Em entrevista ao repórter João Paulo o rapaz de 18 anos disse "Eu estava bêbado e não estava em sã consciência", lamentou o jovem.

Texto 2

Uma floresta inteira pegou fogo no munícipio de Anaurilândia

Semana passada uma floresta pegou fogo em Anaurilândia. A floresta fazia parte de uma reserva florestal e ficava na beira da estrada, próxima da cidade em menos de dois quilômetros.

Isso ocorreu porque dois homens sem juízo ao fumar um cigarro cada um, não tomou cuidado no descarte do toco e jogaram os cigarros no chão. Nos últimos dias o meio ambiente sofre com as secas em por causa da falta de chuvas.

Por causa da atitude dos dois homens uma floresta inteira foi destruída e várias espécies de animais também sofreram consequências.

Os dois homens foram obrigados a pagar um salário mínimo para o proprietário do local onde se localiza a reserva e, em entrevista o proprietário disse que usará o dinheiro para comprar árvores e plantar no lugar das que foram queimadas.

Texto 3

Vigilância sanitária visita bairros Solar e Luar no município

Ontem, pela manha, cinco funcionários da vigilância sanitária visitaram dois bairros no município de Anaurilândia: o Solar e o Luar.

Devido ao aumento de casos suspeitos de dengue entre os moradores que residem nesses dois bairros, a vigilância sanitária resolveu fazer uma varredura nos bairros com os maiores índices de casos suspeitos de dengue.

Ao todo foram confirmados 40 casos de dengue em moradores localizados nesses dois bairros referidos, desses 40, 20 permanecem internados e 2 faleceram.

A vigilância sanitária encontrou focos de dengues em pneus, entulhos nas calçadas, em lixos localizados em terrenos baldios e a prefeitura, com o apoio dos moradores, realizou a limpeza desses locais e distribui cartazes e folhetos explicativos de cuidados com a prevenção da dengue.

Segundo um morador do bairro Solar "Eu perdi 15 dias de serviço por causa da maldita dengue. A gente cuida do quintal nosso, mas alguns engraçadinhos não cuidam dos deles e, aí, todo mundo sofre".

A prefeitura e os funcionários da vigilância sanitária esperam alertar o máximo possível de pessoas sobre como prevenir a dengue e que os moradores dos bairros mais afetados tenham aprendido a lição.

Após a análise dessa SD, a partir das produções textuais dos alunos, percebe-se que o uso de etapas planejadas ajudou tanto aos professores quanto aos alunos e, o fato das SD permitir uma atenção ao que ocorre durante o processo de apropriação do gênero, pois, os módulos são trabalhos para atender as dificuldades surgidas durante a realização das etapas, permitiu avanços no planejamento de aulas mais motivadoras e menos monótonas. Retornemos, para melhor ilustrar a afirmação acima ao excerto abaixo ocorrido durante a oficina do Sétimo Encontro:

> P1.: As SD oferecem uma trajetória que vai preparando o aluno progressivamente para dominar as características de um determinado tipo de texto, porém, o professor tem que estar atento para não impor o seu conhecimento ao do aluno, porque pelo que entendi, o professor dá pistas e o aluno é que vai construindo o conceito (...)

Vê-se, na fala acima que, o trabalho com a SD, apresenta a possibilidade de: oferecer uma trajetória, preparar o aluno progressivamente, permitir a construção de conceitos e exige do professor uma postura menos impositiva e mais interativa, portanto, ao retornarmos ao Primeiro encontro, para uma releitura dos seguintes excertos:

> P1.: Primeiro a gente lê um tipo de texto que se vai escrever, por exemplo, uma carta, dai eu explico o que é uma carta e como deve ser a escrita de uma carta... de exemplo... daí eu dou um tema para escrever... então eles escrevem a tal carta... eu corrijo e as vezes quando dá tempo eu peço para ler as mais interessantes...
>
> P2.: Tá, depois do texto aí nos vemos as coisas da gramática... até eles saberem bem... sei lá... rrssrsrs... escreve as vezes uma coisa ou outra.... eles não gostam de escrever e enrola, sai mal feito, é ruim para corrigir, não entrega, não querem... alguns que fazem, outros não... mas a gente faz assim... dá um tema... lê um texto de exemplo... eles entregam... daí eu corrijo e dou nota... se não dar nota eles não escrevem não...

Compara-se a postura do professor na figura de antes como impositiva, centralizadora e acusadora (pois joga toda a culpa do processo de ensino nos alunos) ao comparar o trecho relacionado ao Sétimo Encontro (realizado após os participantes realizarem as oficinas nas salas de aulas) percebe-se que, (trecho anterior) que houve mudanças significativas nas ações pedagógicas dos professores participantes durante a realização das SDs em suas aulas, pois, na transcrição da P1 (trecho acima retirado do Primeiro Encontro) repara-se em como a aula era toda centrada no professor “eu explico”, “dou um tema para escrever”, “eles escrevem” e “eu corrijo”, desse modo o aluno, apenas obedece e não participa do processo. Já no trecho da P2 (trecho acima), nota-se que a participante coloca toda a culpa do processo de ensino em seus alunos “eles não gostam” e “não querem”.

Portanto, vê-se a que o uso de SD como processo de ensino contribui tanto para os professores, pois, ajudaram-no a preparar as suas atividades de acordo com o desenvovimeto das etapas e as dificuldades que surgiam, trazendo mais conforto ao professor por possuir um plano elaborado previamente e para o aluno trouxe a possibilidade de adquirir conhecimentos por meio da interação com a sala e com a troca de informações, além de, ver as suas dificuldades amenizadas e de ter aulas personalizadas. Desse modo, ao observar as produções textuais tanto antes como depois percebe-se o avanço adquiridos pelos alunos e, mesmo que alguns textos tenham apresentados elementos básicos do gênero em estudo isso já foi um

grande avanço e o o resultado final trouxe um impacto positivo para o aluno e para o professor.

A próxima SD foi realizada no gênero relato de experiência e a análise realizada recaiu sobre a competência/habilidade linguística em prática de leitura.

4.2.5. Relato de experiência

Descrição da proposta

Este relato apresenta a aplicação de uma atividade com o gênero relato de uma experiência baseado na leitura de poemas em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola do interior da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul no ano letivo de 2014, como resultado de um Curso em instrumentalização em gêneros textuais/discursivos.

Os objetivos dessa atividade foram: o de aumentar a competência leitora dos alunos com base na compreensão de poemas e o de aumentar a competência escritora dos alunos com base na escrita de um relato de experiência baseado na leitura de poemas.

Para tanto foi realizada a leitura e análise de textos do gênero relato de experiência (atividade em grupo realizada em duas partes: primeira – através da comparação de dois textos dos mesmos gêneros, cujo objetivo foi o de determinar as suas características composicionais, e atividades de compreensão e interpretação do material lido), e, em seguida, realizada a experiência com diferentes tipos de poemas (rimados, sem rimas, concretista etc.) na qual os alunos foram orientados a colher dados para a sua primeira produção textual no gênero relato de experiência e, então, por meio de alguns módulos foram realizadas as atividades de reescritas da produção final, e, por fim, a divulgação através da leitura e exposição dos relatos já finalizados para toda a sala.

Todo o processo para essa SD foi dividido em quatro etapas: apresentação da situação (definição da proposta à turma pela professora e contato com o gênero relato de experiência (leitura e análise), a primeira produção (comparação de dois textos no gênero relato de experiência e construção coletiva – alunos e professor - de um roteiro de escrita no gênero estudado a partir dos dados composicionais levantados durante a comparação dos dois relatos), os módulos (atividades de reescritas) e a produção final (divulgação através da criação de um varal com as produções textuais dos alunos).

Primeiramente, a professora realizou uma sondagem oral a respeito do que os alunos sabiam sobre poemas, se eles conheciam algum tipo de poema em particular e se eles gostavam de ler poemas. Obteve respostas do tipo: poemas são versinhos que rimam, poemas são difíceis de entender, poemas não dizem nada, são textos escritos de formas diferentes, poemas são coisas de menina, poemas falam sobre amor.

Após as respostas, a professora então pediu para que alunos ou alunas escrevessem algumas mensagens na lousa e, também, algumas letras de músicas (tudo isso guiando a turma para que não levantassem todos de uma vez e, também, controlando algumas coisas que escreviam), depois de um tempo, a professora demonstrou que há poesia em várias situações, que nem todas falam de amor ou são rimadas e, ainda, fazendo analogias a músicas e aos cantores, que poemas não são coisas apenas de meninas, já que algumas canções são escritas por homens e não falam apenas de amor, falam de injustiças, de amizades e família, por exemplo. Somente após derrubar esses pré-conceitos levantados pela sala e realizar essa sondagem a professora realizou as próximas atividades, ou seja, deu-lhes a experiência da qual eles teriam que relatar.

A experiência consistiu na leitura de diferentes poemas em diferentes formatos (escrita tradicional, em forma de cruz, em forma de ondas etc.), linguagens (com rimas, sem rimas em prosa) e temas (amor, amizade, fraternidade, justiça etc.).

Para realizar a experiência que seria objeto da produção do gênero relato de experiência, a professora realizou algumas atividades de leitura baseadas nos procedimentos apresentados por Solé (1998) – esse livro constava na escola na biblioteca do professor e a professora já o conhecia previamente - no qual são descritos três passos para o ler: o antes, durante e após a leitura.

Assim, antes da leitura, a professora apresentava os poemas que seriam lidos, no caso foram lidos três poemas para cada aula e perguntavam sobre o que os alunos poderiam deduzir a partir do título e alguns conhecimentos prévios sobre o tema abordado. Durante a leitura, a professora, lia, ou pedia para que algum aluno lesse, porém pausando a leitura para realizar algumas perguntas com o objetivo de verificar hipótese e de interagir com a sala para que todos participassem, logo, usava perguntas como: o que vocês acham que vai acontecer agora, o que significa o eu-lírico dizer isso, o que significa para vocês essas palavras etc. Depois da leitura a professora pedia para alguma aluno recontar a história, fazer alguma adaptação (tudo de improviso) por exemplo para um conto ou causo, dizer se suas impressões iniciais se confirmaram ou, até mesmo se gostou/desgostou do poema lido.

Para a realização da experiência foram gastas 3 aulas. Duas para atividades de leitura dos poemas no total de seis poemas e, a primeira para a sondagem, na qual, alguns conceitos foram verificados e desconstruídos pela turma.

Após a realização da experiência literária com os poemas, a professora aplicou a seguinte SD para a escrita do relato de experiência:

1- **Apresentação da situação** – leitura de dois relatos de experiência diferentes e questionários escritos e orais sobre os textos (de compreensão e interpretação e sobre a forma composicional dos textos).

2 - **A primeira produção** – Após o contato inicial com o gênero relato de experiência, a professora guiou atividades de comparação entre os dois textos para que os alunos estabelecessem suas características padrão, que o define como esse gênero, escrevendo-as na lousa em forma de um roteiro de escrita. Em seguida a professora propôs a escrita da produção textual no gênero apresentado. Os alunos poderiam usar o roteiro descrito pela sala, porém, a professora avisou-os que poderia colocar outros elementos. Os alunos então escreveram as suas redações, que, como seria revista, poderiam ser a lápis. A formulação do texto deveria ser individual.

3 - **Os módulos** – depois que os alunos escreveram a primeira versão de seus relatos, a professora os recolheu e fez a revisão dos textos, apontando na própria folha os erros e escrevendo algumas sugestões, terminada a sua revisão entregou-o de volta pra o aluno passa-la a limpo já com as correções de acordo com a dica da professora.

4 - **Produção final** – Concluída a versão final da produção textual dos alunos, a professora, permitiu que as redações circulassem pela sala de aula, para que cada um pudessem ler a de algum colega. Selecionou duas delas para que os autores lessem para os demais e, por fim, expos todas elas em um varal, na qual as redações foram disposta na ordem da chamada da classe em um barbante e pendurada na parede no fundo da sala.

Análise

Essa experiência permitiu o contato com o gênero literário muito interessante que requer um exercício mental muito grande devido a sua linguagem ser elaborada, sensível e cheia de sentidos simbólicos, para citar alguns exemplos. Além disso, ler poesias permite o uso da inventividade e da criatividade ao possibilitar um contato com diferentes sentidos e usos dados às palavras em um poema.

Essa SDs trouxe uma articulação muito interessante entre dois gêneros de esferas sociais diferentes: os gêneros literários de uma esfera social apreciadora da linguagem enquanto arte, enquanto que o relato de experiência vem de uma esfera de uso do cotidiano de circulação social mais comum, inclusive, em blogs, diários, por exemplo.

O estudo de gêneros literários aliados ao estudo dos gêneros relacionados à esfera cotidiana traz múltiplos benefícios para os alunos, pois, a possibilidade de vislumbrar a variedade de gêneros textuais/discursivos existentes, confrontá-los com as diferentes esferas de circulação e perceber as possibilidades de produção de discursos em diferentes estâncias sociais permite a conexão com o mundo e a abertura de um leque de possiblidades na ampliação de horizontes no trabalho com a linguagem, inclusive, no uso da palavra como arte ou como um poderoso mecanismo de construir sentidos compartilhando ideias por meio do uso da palavra, da inventividade e da inovação.

Vejamos agora a transcrição de um desses relatos:

> “ Minha experiência com poesia”
>
> “ Vixi, quando a professora disse que teríamos que ler poemas e começou a perguntar sobre o que pensava sobre poesia não gostei, porque nunca gostava de poemas porque eu lia e não entendia eles, então não gostava, daí a professora, falou que há poesia em todos os lugares, até nas músicas, nem pensei que podia haver poesia ali.
>
> Pediu pra que a gente observasse muitos poemas e tinha uns muito legais que imitavam desenhos, desses gostei mais. A professora lia os poemas mais difíceis que ninguém entendia e ela ia perguntando depois sobre cada parte, algumas vezes entendia outras não. Aí a professora foi lendo com a gente e eu comecei a entende, porque ela ia perguntando sobre o texto, alguns respondiam e aí ela explicava. As vezes eu respondia uma ou outra coisa certa, outras nem nada.
>
> Depois eu gostei porque eu entendi a maioria dos poemas, daí comecei a gostar. O que achei legal é que pode falar sobre qualquer coisa no poema e que há poesia nas músicas e em frases de mensagens de celular.
>
> O chato de alguns poemas é que tem que ficar lendo eles mais de uma vez, mas depois que a gente entende gosta, mas como a Gabriela falou, tem poemas que alguns gostam e outros de que a gente não gosta” .

Ao escrever seu relato a aluno mostrou a aventura de se esgueirar na leitura de poemas por meio do compartilhamento de leituras onde ler junto permite o confronto de ideias e a

construção do conhecimento coletivo. Desse modo, a aluna atingiu ao objetivo proposto durante, depois e após a execução da SD pela professora, assim, ao atingir o objetivo, a maioria dos alunos puderam confrontar as suas experiências.

Para guiar as discussões acerca da prática de leitura observa-se os seguintes trechos transcritos dos relatos dos professores no Primeiro Encontro:

> **2) Como você trabalha as quatro habilidades/competências em suas aulas de língua portuguesa? No caso, a prática de leitura?**
>
> P1.: É, então o livro eu uso, mas as vezes eu trago outros textos de outros livros ou da internet para leitura, eu procuro variar os textos conforme o referencial que pede pra gente mudar os textos, as vezes num bimestre eles querem textos narrativos, daí no outro eles pedem textos poéticos e no outro textos publicitários, por aí vai, dai eu sigo isso, mesmo porque não da tempo de seguir outra coisa, porque dai tem a gramática que leva um tempão pra dar conta...
>
> P3.: Eu leio com os alunos os textos do livro de português que geralmente traz um tema e um tipo de texto para cada unidade, então discutimos o que lemos e realizamos as atividades do livro, ás vezes eu trago outros textos para complementar,

A professora trouxe um procedimento de leitura para realizar essa SD e, portanto, fugiu do modelo de leituras relatados anteriormente, assim, a leitura ganhou uma importância equivalente as outras habilidades linguísticas como recurso valioso para o ensino. Nota-se na P1 que ela apenas relata que lê com os alunos, mas não apresenta nenhum procedimento para a leitura, ela demonstra estar mais preocupada em seguir as normas de conduta descrita no referencial do que em responder a pergunta, já na P3, ela apresenta, fracamente, um procedimento de leitura, pois, ela lê e discute com os alunos.

Outra ponto a ser levantado foi a própria atitude da participante em procurar, na biblioteca da escola, um livro que trouxe um assunto relevante sobre a leitura e isso e notável pois, demonstrou um impacto sobre a *práxis* dessa professora, ou seja, tentou, a partir de sua ação embasá-la em uma teoria da qual ela teve contato e testá-la.

Portanto, essa SD apresentou-se como impactante na prática pedagógica, pois, demonstrou, mudanças nos procedimentos de leitura relatos antes e nos realizados após o Curso e, também, no interesse da professora em procurar embasar sues procedimentos de leitura em alguma teoria que encontrou em um livro na biblioteca do professor.

A seguir analisa-se a articulação entre as quatro habilidade/competências da língua e a sequência didática desenvolvida foi apoiada no gênero resenha crítica.

4.2.6 Resenha crítica

Descrição da proposta

Este relato apresenta a aplicação de uma sequência didática com o gênero resenha crítica em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental noturno. Esta turma, no momento em que houve a aplicação dessa SD, contava com cerca de dezoito alunos frequentes, sendo três esporádicos, porém a sala contava com quarenta e quatro matrículas ao longo do ano letivo, tendo a maioria evadido. Infelizmente essa situação é frequente nesse turno/etapa de ensino e a escola tem procurado meios de reverter essa situação.

Essa proposta serviu a dois objetivos iniciais. O primeiro foi o de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a participação em um curso de instrumentalização sobre o ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais/discursivos na tentativa de unir teoria e prática. O segundo foi o de levar os alunos a praticar a escrita e a leitura de diferentes textos na escola, especialmente de contos literários.

A SD, baseada nos ensinamentos de Dolz, Novarraz e Schnewly (2004), descrita em quatro momentos que chamaremos de etapa e das quais descreveremos em seguida.

A **primeira etapa** consistiu na escolha de um livro contendo contos com o objetivo dos alunos selecionar, a partir de sua leitura, um conto que melhor se identificasse, portanto, sob a orientação da professora, eles foram levados à biblioteca e instruídos a escolher um livro de contos na biblioteca da escola. Eles tiveram uma semana para se decidir, e, durante esse período, alguns alunos trocavam os livros por outros que julgassem mais interessantes até achar um que lhes agradassem mais, portanto, eles acabaram por ler várias histórias cada um.

Na **segunda etapa**, os alunos tiveram contato com duas leituras de resenhas críticas uma sobre livro e outra sobre um filme, ambas as atividades e os textos foram retirados do livro didático do aluno, e, após as comparações oral entre o texto anterior e os dois atuais, foram realizados questionários para reforçar seus aspectos composicionais e criado um roteiro de escrita para a redação nesse gênero baseada na comparação dessas três resenhas e das sugestões dos alunos.

Em seguida, a turma recebeu cópias um conto de Ana Maria Machado "Esta casa é minha" para uma leitura coletiva e, após a leitura, os alunos responderam um questionário sobre as características do texto narrativo, a sua função e o assunto abordado. Após, o estudo detalhado do conto, na aula seguinte, a professora propôs o seguinte roteiro para a produção da resenha crítica, fazendo a comparação entre os textos lidos a partir de perguntas orais

dirigidas aos alunos tais como: Nos primeiros parágrafos dos textos das resenhas o que aprecem de comum? E no último? E durante o corpo do texto? De quem é essa frase (alguma citação ou alguma opinião do resenhista)? Essa frase é uma opinião, um resumo? Desse modo aos poucos, emergiu o roteiro, abaixo:

Roteiro para a resenha crítica (cada item corresponderá a um parágrafo)

1) Descrever sobre o livro (descrever como ele está dividido, se tem imagens, por exemplo). Descrever o título do conto que escolheu e o nome do escritor. Descrever qual é o assunto geral abordado na história.

2) Inicia-se a resenha, ou seja, faça um breve resumo da história descrita, mas lembre-se de omitir partes comprometedoras!

3) Descreva quais são os pontos negativos, positivos, ou ambos em sua opinião. Sugestões: você mudaria/tiraria/acrescentaria algo? A história foi bem acabada/bem escrita? Do que gostou/desgostou e por quê?*Lembre-se de usar sempre a terceira pessoa.

4) O que a história demonstra às pessoas? O que ela ensina? Ou seja, qual é a mensagem deixada pela história em sua opinião?

5) Descreva qual é o público alvo dessa narrativa, ou seja, qual a sua recomendação. Quem você acha que deveria ler essa história (crianças, adultos, jovens, faixa etária etc.) e por quê?

Após a escrita desse roteiro, com a ajuda dos alunos e usando como apoio a lousa e o conto "Esta casa é minha", a professora, iniciou, a escrita coletiva de uma resenha crítica utilizando o roteiro acima. Dessa forma a professora ia escrevendo e perguntando oralmente aos alunos: Como então devemos começar a escrever essa resenha? Quem escreveu? Como começa a história? Do que fala a narrativa? Quais são os pontos negativos? E aí tem algum ponto positivo? E, conforme as respostas formou-se uma resenha na lousa.

Essa atividade foi interessante porque os alunos aprenderam fazendo e, assim, eles perderam parte do receio em escrever textos. A turma era incitada a dar sugestões de escrita e a se dirigir à lousa. Então a professora combinou para a próxima aula a escrita da resenha crítica a partir do livro que eles estavam lendo. Desse modo, ficou combinado, que cada aluno escolheria, dentre as histórias do livro de contos que escolheram, apenas um conto para desenvolver a sua resenha crítica baseada nessa leitura individual e em sua escolha pessoal na sala de aula na próxima aula, porém, precisaram realizar a leitura previa de sua narrativa.

Na **terceira etapa**, durante a aula, a professora reescreveu na lousa o roteiro das partes da resenha crítica e orientou os alunos na escrita do rascunho de sua resenha crítica. A professora permaneceu circulando pela sala de aula para verificar o andamento da escrita do rascunho para ajudar os alunos que estavam com dúvidas e, conforme alguns alunos foram terminando ela lia as produções entregues e os orientavam, individualmente, sobre a reescrita,

circulando os desvios e dando sugestões sobre a desorganização e/ou ausência de detalhes, coesão e coerência. Alguns alunos ficaram para entregar o restante em uma próxima aula, visto que, o tempo destinado à atividade não foi suficiente para que todos terminassem a atividade proposta.

Na **quarta** e última etapa, já estando com todos os rascunhos das resenhas em mãos, a professora procedeu com as atividades de reescritas. Primeiramente, escreveu na lousa todas as palavras com desvios ortográficos encontradas nas produções textuais dos alunos (alguns casos com partes das frases) e orientou-os a corrigi-las com o auxílio de dicionários de língua portuguesa, em seguida, escreveu alguns trechos com desvios de concordâncias verbal e nominal e pediu para os alunos reescrevem corretamente no caderno e/ou na lousa. Por fim, entregou os rascunhos para que cada um refizesse as mudanças adequadas de acordo com as atividades de reescritas e com as sugestões descritas pela professora nas redações. Desse modo os alunos reescreveram-nas, a caneta, com as alterações, sendo que alguns alunos foram orientados a reescrevê-la mais de uma vez, até que, o objetivo mínimo fosse atingido.

Os alunos tiveram, ainda que realizar uma apresentação oral sobre a sua resenha escrita seguindo as seguintes orientações dadas pela professora:

1. Apresente-se (diga nome e o que motivou a escolher esse conto)
2. Apresente o livro (diga o título do texto, o autor, e o assunto geral, mostrando o livro).
3. Faça, oralmente, um resumo da história (começo-meio-fim).
4. Dê sua opinião (o que achou, se gostou ou não, sempre explicando o porquê de cada ponto de vista)
5. Diga a mensagem final do texto, segundo seu ponto de vista, ou seja, o que aprendeu com que leu.

Resumo geral das etapas:

1) Primeiro momento: Os alunos do 9 Ano E.F Segundo momento: A professora apresentou na sala de aula três resenhas críticas (de filme e livros) e realizou atividades de leitura e compreensão do texto (tendo como apoio o livro didático do aluno), como as suas características, sua função para os alunos refletirem sobre o texto.

2) Terceiro momento: a professora comparou as resenhas que haviam sido lidas nas aulas anteriores e, conjuntamente com os alunos, construíram um roteiro de resenha, em seguida, distribui um conto e todos leram. Após a leitura realizou a escrita coletiva de uma resenha baseada nessa leitura coletiva (conto lido: Esta casa é minha de Ana Maria Machado)

3) Quarto momento: Os alunos, com o apoio da professora, escreveram o rascunho da resenha crítica.

4) Quinto momento: Atividades de reescritas

5) Sexto momento: exposição ora da leitura e da resenha crítica (recontando narrativas).

Análise

Essa sequência foi bem sucedida por três motivos: primeiro os alunos precisavam realizar a leitura de uma obra de seu interesse (pois o conto foi escolhido por eles) e, também, literária, o que os motivaria ao hábito de leitura, segundo eles tiveram a oportunidade aprender a formar sua opinião por meio do trabalho escrito e da apresentação de sua leitura, bem como, a apresentação de sua leitura aos outros colegas apelando para o seu senso crítico-reflexivo, terceiro ao escrever sobre suas impressões e ao realizar uma apresentação de leitura a professora permitiu a troca de impressões sobre cada leitura realizada e, assim possibilitou o despertar da curiosidade por outras leituras, ou seja, os alunos também divulgaram aos outros as obras que leram de duas maneiras: oral e escrita, desse modo houve a articulação entre a prática de leitura individual na formação de leitores literários, a produção textual (resenha crítica), a análise linguística (através das oficinas (módulos) de atividades de reescritas) e a prática de oralidade (contadores de narrativas).

Nos trechos transcritos no Primeiro Encontro a respeito da prática de leitura, observou-se que as leituras eram focalizadas, em grande parte, nos textos localizados no livro didático e os participantes afirmaram que os alunos não gostavam, porém, nessa SD a leitura dos textos saiu da rotina do livro do aluno e os alunos tiveram a oportunidade de escolher, dentro um acervo de livros, o texto de sua preferência. Portanto, nota-se uma mudança positiva em relação à prática de leitura nessa SD.

Outro fator relevante (também vista na SD descrita no item 4.2.1) foi a ideia de se explorar a prática de oralidade em conjunto com as demais habilidades linguísticas, pois, como também foi observado na transcrição dos trechos, no Primeiro Encontro, os professores participantes davam pouca importância ao uso da oralidade nas salas de aulas pelos alunos:

> P1.: Oralidade... uhn... unh... bem eles já falam muito né... nem deixam a gente falar nada rssrsrrs... bem eu pergunto coisas sobre o que lemos e eles respondem... pergunto se tem dúvidas de alguma coisa...

Assim, ao propor aos alunos que eles, a partir de uma exposição oral, recontassem a narrativa que escolheram para a resenha crítica, ofereceu-lhes a oportunidade de recapitulação e de planejamento de sua fala, além da necessidade de adequação da linguagem à oralidade, portanto, requereu-se deles, novas habilidades/competências de uso da língua.

Por isso, vê-se que a intervenção realizada através do Curso produziu resultados interessantes, nessa análise, relacionadas à prática de leitura e à prática da oralidade.

5. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

Nos itens a seguir apresenta-se, primeiramente, a discução dos probelmas encontrados, em seguida a proposta e, depois, a descrição da proposta como sugestão para a resolução dos problemas discutidos nos capítulos anteriores.

5.1 Discutindo os problemas encontrados

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.80) "toda a introdução de um gênero na escola é o resultado de um a decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem". Assim, quando se trabalha determinado texto na sala de aula estaremos, de algum modo, realizando uma transposição e, portanto, uma simulação, de modo que os professores precisam atentar-se para o fato de que as dificuldade de seus alunos podem decorrer desse processo e, assim, assumir estratégias em que essas dificuldades possam ser minimizadas. Segundo o PCN:

> Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (BRASIL, 1997, p.21).

Isso significa que o professor, primeiramente, precisará conhecer o nível em que se encontra sua turma, quais são suas características essenciais e as diferentes comunidades linguísticas coexistentes para, posteriormente, expandir seus conhecimentos com novas informações, partindo daquilo que eles já conhecem para desafiá-los. Segundo Vygotsky (2008), a escola precisa oferecer um pouco além do que a criança já consegue fazer sozinha desafiando-a por meio da ampliação de novos conhecimentos, daí a necessidade do professor diagnosticar o conhecimento prévio de seus educandos e, a partir daí oferecer mecanismos de expandi-los.

Em seguida, durante a sua passagem pela escola, o aluno deverá ler e produzir em diferentes textos, tanto falado quando escrito, assim, segundo o PCNs para língua portuguesa, o aluno deverá conhecer os diferentes gêneros orais e escritos que circulam na sociedade e, além de conhecê-los, para melhor interpretá-los, serem capazes de produzi-los em diferentes contextos sociais, daí a importância dos professores em trabalhar a Língua Portuguesa em diferentes aspectos: oral, escrito, leitura e em seus aspectos linguísticos.

O objetivo de se trabalhar com diferentes gêneros nas escolas não é o tornar os alunos especialistas em gramática, analistas de textos ou conversações, mas o de levá-los a perceber a riqueza linguística de sua própria língua materna e a de permitir que eles possam

fazer uso das expressividades linguísticas existentes, de modo a preencher-lhes as lacunas comunicativas criativamente para que possam transitar em diferentes práticas sociais existentes sem sentir-se coagidos ou impedidos, fazendo-lhes uso da liberdade de expressão, da criatividade, da inovação e da liberdade do ir e vir.

Nas experiências vividas durante a aplicação do Curso de Formação Continuada para os professores de Língua Portuguesa, deparamos com a dificuldade em relacionar a teoria com a prática, e com isso percebemos que os participantes possuem conhecimentos teóricos aprendidos, principalmente, durante cursos de formações continuadas promovidas pelas próprias secretarias de educação e em cursos buscados pelos professores de seu interesse, porém, apesar de sabermos que a junção entre teoria e prática é de suma importância, a dificuldade em uni-las tornou-se evidente quando os professores buscam modelos prontos.

É na prática, ou seja, no ato de ensinar, que docentes e discentes distanciam-se da realidade em que se situam, para refletir sobre as mesmas, desconstruindo-a de maneira reflexiva e crítica, e, ao desconstrui-la, produzir modificações e essas modificações se dá durante as negociações entre professores e alunos no contato com o objeto de ensino, assim, ao desconstrui-lo, haverá espaço para as negociações e, a partir das negociações é possível a construção/reconstrução de novos conhecimentos.

Essa necessidade de distanciamento descrita em Magalhães (1994), a qual produz um olhar para a própria realidade, ou seja, o conhecimento sobre si mesmo, é que permite que aprendizes, em qualquer situação, sendo professor ou aluno (no caso da escola), se voltem para si mesmos e ao ver-se e perceber a existências de outras realidades, confronte-as, principalmente aquelas conteudistas que são dadas como verdades absolutas, sendo assim, ao compará-las (realidade sua x realidade dos outros x verdades dadas/assumidas) é que os aprendizes constroem críticas no sentido de manter realidades ou transformá-la.

Nesse sentido, explica-se a dificuldade em juntar teoria e prática, primeiramente porque as teorias são dadas como prontas e inquestionáveis (verdades assumidas/dadas), segundo porque afasta/devora/desvaloriza a visão/experiência do outro o que causa resistências e, terceiro porque não há conhecimento sem a construção sócio histórica e cultural do outro, isso porque, como vimos nas teorias adjacentes os vícios tradicionais que infestaram o ensino (se pensar assim verifica-se que os professores aprenderam por esses métodos) por décadas e subvalorizou o papel da memória (na escola decoreba/reprodução de conhecimento) em detrimento do raciocínio (aprendizado/internalização do conhecimento) e, consequentemente na apresentação do professor como transmissor de conceitos prontos (como se fosse possível fazer o conhecimento aflorar pelos aprendizes pela repetição

mecânica do já sabido), logo, o conhecimento não se moderniza e aplica-se conceitos obsoletos de modo exteriorizada e não acompanha a evolução histórica e social naturalmente.

Essas práticas, como denunciado por teorias afins, não tem mais espaço, o caminho é incentivar a reflexão dos aprendizes em qualquer situação, permitindo-lhes que ao refletir possa realizar comparações e assim adquirir uma visão crítica, após a sua formulação crítica discutir com os outros seus argumentos para criar espaços de negociações e, coletivamente, decidir que caminho seguir por meio do diálogo, aliás, como descrito em Vygotsky (2008) é o que a humanidade vem fazendo desde a suas existências construindo-desconstruindo-construindo novamente as novas informações, por meio de interações sociais.

É importante frisar que nesta perspectiva o professor não é visto como o portador de um conhecimento a ser transmitido a todo custo e nem tem as respostas prontas, mas trata-se de um sujeito mais experiente com a função de transformar o conhecimento mais acessível e de impor desafios aos educandos motivando-os a agir reflexivamente e criticamente ao que lhes é mostrado. De acordo com Vygotsky (2008) a escola não deve ficar a espera de certas etapas do desenvolvimento da criança, ela deve agir no sentido de impulsionar o desenvolvimento intelectual da criança por meio da oferta de oportunidades de aprendizagens desafiadoras.

O processo de instrumentalização dos professores demonstrou ser eficaz no sentido de produzir mudanças de práticas escolares e a análise desse processo desvendou, em parte, o cotidiano educacional, expondo as suas dificuldades. O olhar para essa realidade permitiu produzir algumas reflexões e conquistas através dos desafios enfrentados pelo professor, foi possível verificar, a partir da leitura de um material teórico-metodológico sobre os gêneros textuais/discursivos, o ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais de ensino os avanços e os desafios inerentes ao ambiente escolar e as dificuldades em unir teoria e prática.

Portanto, acreditamos que essa experiência atingiu o objetivo principal de demonstrar ao professor que adquirir uma postura reflexiva e crítica de sua prática por meio do distanciamento ao olhar para si mesmo ajudará o professor a definir metas e, desse modo, a não apenas assumir metodologias, por exemplo, mas compreende-las e reconstruí-las adaptando-as as suas necessidades reais, ou ignorá-las, produzindo novos conhecimentos.

5.2 Proposta para enfrentar o problema

Propomos a realização de oficinas durante as HTTPs dos professores mediadas pelo coordenador pedagógico da escola, pois, planejar reuniões pedagógicas é umas das tarefas

atribuídas ao coordenador pedagógico rotineiramente, portanto, propomos, como formato das reuniões, uma sequência de sete encontros sistematicamente elaborados em torno de um objetivo geral para cada um e na concentração de um tema específico, para manter-se no foco. Esse é um recurso que visa assegurar um conteúdo mínimo de cada encontro de modo a oferecer um amplo material de leitura e ajudar o professor a se organizar e a manter um registro de cada encontro. Enquanto que o coordenador segue um plano elaborado passo a passo para mediar as discussões que se pretende desencadear no decorrer dos encontros tendo em vista não escapar ao objetivo prévio estabelecido e a chegar em uma conclusão satisfatória do grupo.

Acreditamos que as oficinas são formas de construir o conhecimento a partir da ação e da reflexão por meio da experiência oferecida pelas abordagens teóricas com suportes de leituras de textos que versem sobre o assunto e a reflexão das práticas realizadas a partir do novo conhecimento a ser adquirido por meio de uma construção coletiva do aprendizado, portanto foge dos modelos tradicionais e permite ao participante confrontar teoria e prática.

Para isso adotamos o conceito dos métodos apresentados na pesquisa de cunho etnográfico colaborativo (Magalhães, 1994, 1997 e 2011) na qual todos os participantes, a partir do diálogo, constrói a sua compreensão, busca a reflexão da prática para guiar os caminhos que serão traçados na aplicabilidade do novo conhecimento.

O planejamento das ações caracteriza-se por ser flexível adequando-se às possibilidades do participante poder integrar o grupo. Devido à utilização do tempo escolar durante as horas atividades desses professores e seus horários de aulas, sugere-se oferecer os encontros em etapas, porém, é interessante haver momentos de interação entre os participantes principalmente nos momentos voltados para as discussões.

É importante que os encontros sejam realizados em forma de discussões: primeiramente os cursistas realizavam a leitura de alguns textos previamente ou não, e, em seguida, debatem-se as ideias ali interpretadas para, depois, iniciar a reflexão e a discussão coletiva do tema abordado tendo como guia perguntas previamente estabelecidos, porém, outras podem ser acrescentadas pelo grupo.

O modelo de pesquisa descrito por Magalhães (2011) enfatiza um modelo de questionar, de pensar e de agir no contexto escolar para que os participantes se organizem de modo intencional e reflexivo, para olhar e compreender criticamente os sentidos de suas ações o que permite aos participantes a construção de contextos de negociações através da colaboração em cursos de formação continuada.

Segundo Magalhães (2011) há na escola uma cultura a-histórica, pois, geralmente, vem apoiada em questão de poder e políticas públicas das quais exclui o indivíduo, geralmente, regulamentados por leis e apoiados no currículo, nos livros didáticos e nas experiências socioculturais, de modo que o professor assume a tarefa de repassar verdades universais, cumprindo o que lhes é estabelecido, sem, contudo, refletir na postura que está assumindo.

Ao oferecer a possibilidade de estabelecer a construção de contexto de negociações por meio de um método colaborativo, Magalhães (2011) parte do foco de criar, na escola, as *zpds* mútuas (em Vygotsky). Entende-se colaboração "as relações entre objeto (motivo) e sujeitos da atividade são mediadas por instrumentos, por regras, pela comunidade e pela divisão de trabalho" (p.17), assim, a criação e o uso desses instrumentos ocasionam o compartilhamento deles o que, por vezes, podem gerar conflitos e tensões devido às múltiplas diversidades e diferentes experiências existentes socialmente, o que, desse modo, produziria as negociações e, por fim, através dessas negociações, gerariam transformações e evoluções, ou seja, ações.

As *zdps* (a que Vygotsky denomina) é a possibilidade em que "os significados novos e antigos conflitam por meio da avaliação crítica" (Magalhães, 2011, p.18) estabelecendo uma "zona de conflito" (em Vygotsky), desse modo, aos reconhecer o que já está em uso e o processo histórico de sua criação (antigo), possibilitaria o indivíduo a "desafiar significados cristalizados nossos e de outros" (idem), desse modo, ao voltar-se para si e para os outros, inevitavelmente, o sujeito, precisaria de um esforço reflexivo e, a partir dessa descarga, produzir a sua posição crítica para o desenvolvimento de novas zonas de conhecimento e/ou reconhecimento para o desenvolvimento consciente de sua própria atuação na sociedade, adquirindo uma postura, de, não apenas assumir o que lhe é dado como tarefa, mas o de possibilitá-lo a conhecer o processo histórico, cultural e social que o trouxe até ali e, desse modo, permitir que possa tomar decisões, pois, é capaz de construir sentidos e optar em adquirir uma postura diante da possibilidade de manter ou transformar o assumido, ou, ao menos, agir conscientemente, porém, cremos que, ao adquirir uma postura consciente reflexivo e crítica, à esse sujeito as ações se tornam inevitáveis.

Propõe-se que os encontros sigam a forma de discussão de temas, sendo que as leituras sejam realizadas conjuntamente e durante as HTTPs dos participantes, na própria escola para que:

1) Não sobrecarregue o participante com atividades de leitura em sua casa ou com exercícios, pois, o objetivo desses encontros é a reflexão acerca das fundamentações teóricas atuais para o ensino de língua portuguesa e a ação do professor visando estabelecer o pensamento crítico para produzir um professor mais autônomo.
2) Permita, durante a leitura, interrupções para a discussão e/ou esclarecimentos/significações do material lido a partir do compartilhamento de ideias.
3) Logo após, cada leitura, iniciar-se a reflexão e a discussão coletiva do tema abordado, seguindo algumas questões elaboradas previamente como ponto inicial de discussão para cada oficinas, as questões podem ser elaboradas pelos próprios leitores dos textos e serem lançadas ao grupo com diferentes objetivos tais como esclarecer dúvidas, provocar a expansão de ideias, entre outros motivos.
4) Garantir que os participantes leiam o material oferecido para otimizar as reflexões teóricas e confrontá-las com suas realidades.

No próximo item haverá a descrição mais detalhada de cada encontro como proposta de oficina para a reflexão aqui apresentada.

5.3 Descrição da Proposta para enfrentar o problema

Ao assumir o protagonismo de incentivador e organizador na sistematização de ações voltadas à atuação em sala de aula, o professor precisa, primeiro, desvincular-se de certos procedimentos que o sistema escolar legitimou ao longo de seu processo histórico-sócio-cultural, por exemplo, ao priorizar o produto final em detrimento da realização de etapas que compõem todo um processo e ao fugir das amarras tradicionais que valoriza muito mais apenas os estudos gramaticais e, pior, de modo desarticulado das demais competências/habilidades linguísticas (prática de oralidade, de leitura e de produção escrita). Exemplo disso, clássico, conhecido no ambiente escolar, é quando o professor escreve no quadro “Minhas férias” e pede aos alunos que produzam um texto com esse título ou quando entrega um texto para leitura e depois orienta os alunos a “escrever sobre o texto”.

O Curso descrito no capítulo anterior voltado para os professores de língua portuguesa ofereceu uma pequena viagem às fundamentações teóricas que norteiam a árdua tarefa do trabalho com a língua e também a oportunidade de uma imersão em suas práticas diárias ao sugerir que os professores se voltem para as suas próprias experiências nas salas de aulas e demonstrou, a partir desse confronto, que os participantes perceberam que a existência de um

contexto histórico para o ensino de língua portuguesa influencia as mudanças atuais nos paradigmas de ensino.

Nas experiências vividas pelos professores de língua portuguesa, conhecemos a dificuldade em relacionar a teoria com a prática, e com isso percebemos que, durante cursos de formações continuadas promovidas pelas próprias secretaria de educação e em cursos buscados pelos professores de seu interesse, que os conteúdos são dados como verdades absolutas, sendo assim, os professores apenas assumem as verdades dadas esmagando as realidades suas e as de outros que se adentram na escolas, por isso, ao trazermos a metodologias descrita em Magalhães (1994) pretendemos desafiar os professores a partir da motivação para o agir reflexivamente e criticamente ao que lhes é mostrado/dado/assumido por eles, e de que forma?

Valorizando lhes a prática a partir da *práxis*, ou seja, no ato de ensinar, que docentes distanciam-se da realidade em que se situam, para refletir sobre as mesmas, desconstruindo-a de maneira reflexiva e crítica, e, ao desconstruí-la, produzir modificações. Essas modificações ocorrem durante as negociações entre professores e alunos no contato com o objeto de ensino, assim, ao desconstruí-la, haverá espaço para as negociações e, a partir das negociações é possível à construção/reconstrução de novos conhecimentos. Porém, para que haja esse distanciamento, faz-se necessário a retirada do professor de sua rotina e o aprofundamento de suas reflexões através de um mergulho em teorias que os cercam e é isso que pretendemos ter demonstrado.

Propõe-se que durante a realização dos encontros que se centre em criar soluções para os principais problemas que surgirem e que se dê espaço à voz dos participantes, pois é importante o compartilhamento de experiências.

Foram dadas prioridade às atividades simples e possíveis de serem programadas em uma hora-atividade, visto que, as horas-atividades dos professores, geralmente, se baseiam em aulas de duração de 50 minutos, salvo algumas organizações diferentes em algumas unidades escolares, por isso, é importante, verificar o local onde se realizará os encontros para as devidas adaptações e, também, aos exercícios mentais e na produção de discursos orais dos participantes.

Como essa Proposta foi elaborada para coibir as dificuldades encontradas em relação aos gêneros textuais/discursivos, as sugestões de leituras e atividades foram focalizadas nessa dificuldade, porém, cada escola poderá definir as suas necessidades e, adaptar essa proposta à ela, portanto, cada público poderá mesclar seus encontros e procedimentos com temas escolhidos através da realidade de seu ambiente escolar.

Os encontros deverão ser trabalhadas baseadas nas leituras teóricas sobre gênero esse e têm como principal função unir teoria e prática, por isso, em cada encontro, propõe-se, ao menos seis momentos, conforme tabela abaixo:

1º Momento – Acolhida
- Acolher, introduzir o assunto e a sua importância, trocar informações relevantes para o assunto do encontro, manter registros importantes para futuras apreciações, sanar dúvidas iniciais.

2º Momento – Conhecimentos prévios
- Refletir sobre o que cada um sabe sobre o assunto a ser abordado para ser comparado ao final do encontro: levantar hipóteses, deduzir situações, compartilhar informações. Sugere-se que o responsável por direcionar os encontros possa elaborar, previamente, algumas questões de checagem.

3º Momento – Instrumentalização
(Entendemos por instrumentalização a leitura dos referenciais teóricos separado para cada encontro. Se preferir ou havendo necessidade formar grupos, duplas, entre outras, para dividirem a as leituras e/ou propor exposições orais aos grupos)
- Leitura de textos sobre o tema abordado. É importante que se elabore algumas questões de estudo para que o leitor não perca o foco sobre o tema e quando se está em uma parte importante, elabore registros. Sugere-se orientar ao leitor que, conforme for lendo, anote suas dúvidas, opiniões, sugestões, entre outras coisas que achar relevante para futuras discussões.

4º Momento – Discussão – Confronto
- Informar e / ou validar informações. Discute-se os textos, os sentimentos dos professores diante das leituras e das suas anotações e as respostas dadas às questões de estudo. Sistematizar os conhecimentos que estão sendo construídos através do enfrentamento de situações reais.

5º Momento – Discussão final
- Iniciar a discussão com três questões básicas:
  1) Quais foram as contribuições desse encontro para a sua prática em sala de aula?
  2) Essas discussões desse encontro ajudou/ajudará você em que?
  3) A discussão desses temas fará/fez você mudar algo em sua prática?

A metodologia adotada é a descrita em Magalhães (1994, 1997, 2011) e o procedimento utilizado é o de instrumentalização. Entendemos como instrumentalização a leitura dos textos apresentados e discutidos conjuntamente e acreditamos que a leitura e a análise desse processo desnudará parte do processo escolar, pois, exporão as dificuldades, as conquistas, avanços e desafios protagonizados pelos próprios educadores através da possibilidade de redirecionamentos de práticas a partir da leitura de um referencial teórico-metodológico sobre as evoluções do ensino de língua portuguesa e o trabalho como os

gêneros textuais/discursivos. A intenção é permitir uma transformação na realidade da ação do próprio professor em sua rotina nas salas de aulas através de uma breve intervenção para que ele possa comparar o antes (passado), o agora (presente/panorama atual do ensino de língua portuguesa) e o depois (reflexões e comparações entre o dado/assumido, ou seja, o passado e o agora), assim, para que o professor possa operar algumas ações na tomada de decisões em relação a manter, transformar ou produzir novos conhecimentos.

Como a Proposta foi elaborada em torno de oficinas/encontros, propõe-se que os encontros ocorram uma vez por semana para permitir que os participantes possam ter a oportunidade de reler os textos e de pensar neles com calma, além de não sobrecarregá-lo demasiadamente em seu ambiente escolar.

Portanto, para a realização dos encontros, propomos sete oficinas, na tabela abaixo resumidas e com as sugestões de leituras, para cada encontro.

Oficina 1	Apresentação do Curso aos professores e por meio de uma discussão para verificar, com apoio de textos que abordam o assunto, os conhecimentos prévios que os professores possuem sobre gêneros discursivos/textuais, usando como apoio o texto: - Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? Por SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Marianne C. B. (2007) Questões de estudo: O que você sabe sobre gêneros textuais/discursivos? O que é gênero? Por que estudar gêneros textuais/discursivos?
Oficina 2	Estudo sobre os gêneros textuais: a uma abordagem teórica sobre o assunto: a história sobre a construção do que conhecemos como gêneros textuais nos dias atuais, seus fundadores e seus seguidores atuais. Com os seguintes tópicos: - O conceito de gêneros discursivos/textuais em autores como Rojo (2008), Santos (2007), Marcuschi (2010) e Bakthin. Através de leitura dos seguintes textos: SCHNEUWLY, Bernard (2004). *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.* MARCUSCHI, Luiz Antônio (2010). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). *Breve excurso sobre a linguística no século XX*. (p.26-46)

	ROJO Roxane (2008). *Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium*. Algumas questões de estudo: Como surgiram os gêneros discursivos/textuais? Por que conhecê-los? Qual a função dos gêneros discursivos/textuais na sociedade?
Oficina 3	Discussão com os professores porque os gêneros discursivos/textuais passaram a fazer parte dos conteúdos de ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental. Qual a importância para o ensino. - O uso escolar dos gêneros na sala de aula: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010 SANTOS (2007), Carmi Ferraz. *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros*. OLIVEIRA, João Batista Araujo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de (2008). *Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais*. Questões de estudo: Por que surgiram gêneros discursivos/textuais na escola? Por que devemos ensiná-los? Quais ensinar?
Oficina 4	Discussão da Proposta do ensino dos gêneros no documento PCN de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. - Os gêneros discursivos/ textuais nos PCN de Língua Portuguesa BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Questões de estudo: Por que os PCN de língua portuguesa passaram a abordar os gêneros discursivos/textuais? Quais foram às contribuições dessa inclusão para o ensino de língua portuguesa? Por que estuda-los na escola?
Oficina 5	Análise de livro didático para o confronto entre o que apresenta as teorias sobre os gêneros textuais, os PCN e como ele é abordado nos livros didáticos. SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (2004). *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. PINHEIRO, Najara Ferrari (2002). *A noção de gênero para análise de textos midiáticos.* Questões de estudo: Qual as diferenças entre teoria e prática? Como realizar a transposição didática de praticas sociais e abordagens teóricas?

Oficina 6	Análise de livro didático para o confronto entre o que apresenta as teorias sobre os gêneros textuais e como ele é abordado nos livros didáticos.
Oficina 7	Conversa sobre o resultado: as impressões, as experiências, leitura e escrita de um relatório final sobre as atividades desenvolvidas e a sua contribuição.

Ressalta-se que os textos descritos na tabela são apenas sugestões, outros textos podem ser acrescidos ou não em seu lugar de acordo com a necessidade de cada unidade escolar e que pode-se encontrar outras bibliografias completas na bibliografia desse trabalho.

A seguir, no próximo item, faremos as considerações finais, ressaltando que as discussões trazidas aqui, foram apenas um recorte de uma grande variedade de questões não discutidas, portanto, muitas das discussões aqui retratadas podem induzir a outros caminhos não trilhados por nós.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar, as repetidas reprovações e desistências têm atingido um número bastante significativo de jovens brasileiros. Por isso, resolver tal situação provoca atuações na escola, e envolvendo, principalmente, os professores, pois são os protagonistas da educação. É esperado também que se tomem medidas para tentar reduzir o impacto dessas dificuldades na formação dos alunos. Cada professor em sua sala de aula é agente das intervenções necessárias para que se possa oferecer um ensino de melhor qualidade a seus alunos, portanto, é necessário que ele tenha a consciência de suas ações.

O processo de instrumentalização dos professores por meio dos encontros aqui descritos pretendeu promover o olhar para a realidade a partir da leitura e discussão de um material teórico-metodológico sobre os gêneros textuais/discursivos no ensino da língua portuguesa a fim de produzir algumas reflexões acerca dos desafios enfrentados em sua sala de aula a partir de sua experiência prática, e do distanciamento ao olhar para si mesmo o que levou o professor a construir uma postura reflexiva e crítica sobre as suas ações pedagógicas. Tal ação por parte desta pesquisadora teve o intuito de ajudá-lo a não apenas assumir metodologias, mas compreende-las e reconstruí-las, adequando-as às necessidades reais, ou ignorá-las, produzindo novos conhecimentos.

Defendemos a ideia de que as maiores dificuldades apresentadas em relação à postura do professor de assumir determinadas posições pedagógicas advém de uma formação tradicional em que não há espaços para reflexões e questionamentos, e onde há uma dissociação entre teoria e prática. Aliado a isso e encontra-se um sistema de ensino que desvaloriza ações autônomas por ser baseado apenas em uma visão única, em consumismo de teorias mal compreendidas, e, pior, desumanizando o professor e o adestrando-o como se fossem máquinas reprodutoras.

Nesse sentido uma fuga dessas tradições e a valorização dos conhecimentos práticos do professor poderão apaziguar um pouco as dificuldades do ensino, pois, no momento em que é dada a oportunidade ao professor de tornar-se crítico não tem mais como ele voltar a ser o mesmo, pois, a única saída é a tomada de decisões: ou se ignora e se acomoda ou se enfrenta os desafios postos diante dos olhos. Além disso, esse professor poderá transformar suas aulas em um ambiente de pesquisa e conhecimento ao registrar suas ações e refletir sobre elas embrenhando-se continuamente em ações em prol de disseminar suas conquistas futuras.

De acordo com os resultados apresentados durante as análise de dados percebeu-se que os professores participantes ainda focalizavam as suas atividades pedagógicas em um

ensino que valoriza muito mais a gramática em detrimento das outras competências/habilidades linguísticas (leitura, oralidade e escrita). Constatou-se que as atividades realizadas, são desarticuladas, ou seja, as quatro competências/habilidades da língua são trabalhadas separadamente e não partem das dificuldades diagnosticadas ao longo do processo de ensino a partir do conhecimento e das dificuldades linguísticas apresentadas pelo aluno.

Observou-se que os professores, apesar de estarem constantemente em contato com as teorias recentes (letramentos, discursos, gêneros, etc.) devido ao fato delas fazerem parte de documentos oficiais, tais como PCNs e Referenciais Curriculares, e, consequentemente, serem norteadores de diversos manuais e/ou livros didáticos atuais, eles demonstraram não terem se apropriado delas e desconhecerem as motivações que culminaram em mudanças significativas no ensino de línguas.

Apesar disso, constatou-se que, por estarem sempre em contato com manuais e livros didáticos adotados em suas aulas, já aplicam esses conceitos de forma acrítica e inconsciente, como demonstrado no decorrer do primeiro encontro descrito no capítulo IV. Assim, esses professores adquirem uma postura passiva e reproduzem as suas aulas de maneira acrítica e, como consequência, quando surgem dificuldades de ensino, muitas vezes, não conseguem transpor as barreiras impostas e se apegam às tradições de um ensino obsoleto. Isso é comprovado pelas avaliações externas que têm demonstrado, escandalosamente, um baixo índice em leitura e em escrita nas escolas e, inclusive, na escola pesquisada, aliada à evasão escolar, a distorções entre ano escolar e idade e, também, ao fato dos alunos possuírem níveis de leitura e escrita inadequadas para o ano escolar que frequentam, por exemplo.

Outro fator muito importante observado nas análises dos dados obtidos foi a forma como os professores acatam as decisões e vão assumindo as abordagens descritas nos livros didáticos, por exemplo, sem contudo, se identificarem com elas ou explicá-las. Julgam-se inferiores e incapazes, portanto, reproduzindo-as na busca incansável por receitas, anulando-se, esquecem-se do valor de sua *praxis* como forma de dar vazão às necessidades de ensino de sua escola. Nesse processo, os professores podem-se deixar levar pela ilusão de um ensino inovador, ou então, nadar em águas tranquilas ou conhecidas, ou seja, acomodarem-se às verdades dadas e/ou oferecer um ensino tradicional já credenciado.

Isso está associado ao fato dos professores não terem o hábito de reflexão de sua prática e de compará-la com a sua realidade e, como consequência, o professor perde a sua identidade e ignora as necessidades e os conhecimentos prévios de seu público, muito disso,

se deve à forma como foram ensinados em bancos escolares, em graduações e em cursos de pós-graduações.

Ao oferecer o Curso de instrumentalização em gêneros textuais/discursivos aos professores foi possível, dentre outras coisas, perceber o modo como esses participantes conceituavam a língua, a forma como se colocavam historicamente e socialmente e as práticas pedagógicas assimiladas por eles e isso possibilitou a realização das discussões apresentadas aqui, a coleta de materiais interessantes e revelou a relevância de pesquisa desse tipo nessa área tão polemica, principalmente, ao adentrar-se na intimidade dos professores e de suas salas de aulas.

Após a intervenção realizada pelo Curso de instrumentalização dos professores, constatou-se uma série de avanços, dos quais enumeramos alguns abaixo:

a) ao analisar as SDs aplicadas por eles, observou-se que o procedimento metodológico usado para as SDs a partir de Schnewly e Dolz (2004) forneceu aos professores a possibilidades de criar *zdps* (Vygotski, 1991 e 2008). Desse modo, os alunos puderam ter a experiência de produção textual a partir de dados fornecidos durante da construção das características do gênero textuais/discursivos em estudo. Assim, mesmo que de maneira deficiente os educandos conseguiam produzir textos atendendo às características básicas do gênero estudado por eles. Fugiu-se do relato inicial onde o professor apresentava um tema e o aluno tentava escrever-lhe algo nesse tema. Tal resultado mostra a importância do professor como mediador no estabelecimento da *ZDP* (Zona de Desenvolvimento Proximal), espaço em que o aluno aprende o que lhe é difícil com a ajuda do outro, o professor.

b) houve um uso mais dinâmico das atividades do livro didático do aluno, pois os alguns professores aproveitaram os textos do livro nos gêneros estudados e algumas abordagens em relação ao gênero apresentada para produzir as suas SDs, porém, atentos aos desafios impostos pelas dificuldades apresentadas por de seus alunos. Reforça-se aqui o papel do professor como do processo de ensino e aprendizagem.

c) os estudos das quatro habilidades/competências linguísticas (aspectos linguísticos, oralidade, leitura e escrita) foram dinamizados a partir das atividades de reescritas em que os alunos puderam compartilhar seus conhecimentos. Nesse caso, o ensino voltou-se para os usos reais da linguagem em diferentes situações apresentadas. Fugiu-se dos relatos tradicionais do Primeiro Encontro em que os professores declararam que corrigiam as produções textuais, as entregavam, com uma nota, às vezes circulando ou subscrevendo os desvios, pois, tratava-se de "correção" e não revisão.

d) constatou-se a existência de articulação entre as quatros habilidades/competências linguísticas no decorrer da análise sobre a aplicação das SDs.

Pelas razões elencadas acima, propomos, como forma de enfrentar o problema, a necessidade de Cursos de formação na própria escola do professor durante as suas horas-atividades na forma de oficinas e com apoio de textos teóricos descritos em manuais e/ou livros didáticos, nos documentos oficiais, adotando como metodologia a abordagem colaborativa etnográfica descrita em Magalhães (1994, 1997, 2011). Pois detectamos, na escola pesquisada, a presença de poucas reuniões em que os professores possam discutir, por meio do diálogo, sobre as suas dificuldades em comparação com as teorias norteadoras do ensino de língua portuguesa. A pesquisa de base etnográfica de caráter colaborativo aqui utilizada comprovou a importância de se capacitar o professor, a partir de seus próprios discursos, a pensar reflexiva e criticamente.

Portanto, acreditamos que essa intervenção conseguiu atingir aos objetivos propostos nessa pesquisa inicialmente, pois, a partir das reflexões produzidas acerca das práticas pedagógicas dos professores, onde constatou-se um ensino ainda tradicional, produziu-se uma intervenção em que foi possível os professores praticar o pensamento crítico-reflexivo. A partir disso, verificou-se, mesmo que sutilmente, ao realizar as suas SDs em suas salas de aulas como descrito em parágrafo anterior, algumas mudanças em suas ações após os participantes terem lido e discutido os textos teóricos.

Nesse sentido, explica-se a dificuldade em juntar teoria e prática, construindo uma práxis, primeiramente porque as teorias são dadas como prontas e inquestionáveis (verdades assumidas/dadas), segundo porque afasta/devora/desvaloriza a visão/experiência do outro, o que causa equívocos e, terceiro porque não há conhecimento sem a construção sócio-histórica e cultural do outro. Daí decorre dos professores desprezarem-se a si mesmos, pois, procuram se guiar por modelos prontos, evita-se se responsabilizar por suas próprias experiências. Porém, ao propor essa intervenção, deseja-se que essa imersão dos usuários nas teorias circundantes, possa incentivar a reflexão em qualquer situação, permitindo-lhes que, ao refletirem, possam realizar comparações e assim adquirir uma visão crítica, após isso, discutindo com os outros seus argumentos para criar espaços de negociações (MAGALHÃES, 1994) e, coletivamente, decidir que caminho seguir por meio do diálogo. Constata-se aqui o papel do pesquisador/formador agindo na *ZDP* dos professores que podem construir uma visão crítica de sua ação pedagógica discutindo teorias de aprendizagem, no caso os gêneros textuais/discursivos, com a intervenção do outro, conforme discute Vygotsky (2008).

A necessidade de distanciamento descrita em Magalhães (1994), a qual produz um olhar para a própria realidade, ou seja, o conhecimento sobre si mesmo, permite que aprendizes, em qualquer situação, sendo professor ou aluno (no caso da escola), se voltem para si mesmos e ao ver-se e perceber a existências de outras realidades, confrontando-as, principalmente àquelas dadas como verdades absolutas. Ao compará-las (realidade sua x realidade dos outros x verdades dadas/assumidas) é que os aprendizes constroem críticas no sentido de manter realidades ou transformá-las.

Esperamos, que, ao se responsabilizarem-se por suas próprias ações, os professores possam valorizar a sua *práxis*, ou seja, realizar as suas práticas pedagógicas fundamentada em alguma teoria.

É importante frisar que nesta perspectiva o professor não é visto como o portador de um conhecimento a ser transmitido a todo custo e nem tem as respostas prontas, mas trata-se de um sujeito mais experiente com a função de transformar o conhecimento mais acessível e de impor desafios aos educandos, motivando-os a agir reflexivamente e criticamente ao que lhes é mostrado. De acordo com Vygotsky (1991) a escola não deve ficar a espera de certas etapas do desenvolvimento da criança, ela deve agir no sentido de impulsionar o desenvolvimento intelectual da criança por meio da oferta de oportunidades de aprendizagens desafiadoras.

Aprender a utilizar os gêneros textuais/discursivos como um instrumento de informação, de lazer e de produção promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive, sendo capaz de conferir os discursos alheios que o rodeiam, compreendendo-os e, achando necessário, fazer-lhes suas inferências.

O ensino de língua portuguesa tem demonstrado resultados importantes se trabalhados na perspectiva dos gêneros, pois fornece ao aluno um ensino voltado para a reflexão crítica do uso de diferentes textos dentro de um contexto de sua emergência, podendo praticar suas ações em diferentes esferas sociais, pois conhece os mecanismos simbólicos de produção de sentido.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros discursivos**. In.: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. P.279-326.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionisio (organiadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel - 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais***:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

BEZERRA, Maria auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos.** In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. (p.39-49).

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**: orientações diáticas e sugestões de atividades. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2014.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. São Paulo: Editora Penso, 2012.

DELMANTO, Dileta & CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 6º ano**. – 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELMANTO, Dileta & CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 7º ano**. – 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELMANTO, Dileta & CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 8º ano**. – 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELMANTO, Dileta & CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano**. – 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B.. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In.: SCHENEUWLY, B., DOLZ, J.; (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Variação linguística e ensino de gramática**. *Working papers em linguística,* 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender***:* n. 3. ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: **uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: **o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMEd, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e libedade**: p**or uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985. (Coleção: Universidade Livre)

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trab.Ling.Apl., Jan./Jun.,Campinas, SP, 1994. (p.71-78).

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Pesquisa crítica de colaboração**: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In.: *Questões de métod e de linguagem na formação docente.* Maria Cecília Camargo Magalhães, Sueli Salles Fidalgo (organizadoras). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Projeto de formação contínua de educadores para uma prática crítica**. Rev. The especialista, vol. 19, n.º 02. São Paulo, 1997. (p.169-184).

MARCUSCHI, Beth. **Redação escolar***:* **breves notas sobre um gênero textual**. In.: *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. SANTOS. Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B.; (org.) 1. ed., 1. reimp.. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora; (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Breve excurso sobre a linguística no século XX**. In.: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.. (p.26-46).

OLIVEIRA, João Batista Araujo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais**. 2. ed. revista. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008. Coleção ABCD.

PINHEIRO, Najara Ferrari. **A noção de gênero para análise de textos midiáticos**. In.: In.: MEURER, J. L.; MELLO-ROTH (Org.). *Gêneros textuais e prática discursiva:* subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

ROJO Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas***:* **um retorno ao trivium**. In.: SIGNORINI, Inês (org.). *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, Carmi Ferraz. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros**. In.: *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. SANTOS. Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B.; (org.) 1. ed., 1. reimp.. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Marianne C. B.. **Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?**. In.: *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. SANTOS. Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B.; (org.) 1. ed., 1. reimp.. Belo Horizonte: Autentica, 2007

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In.: *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales (trad. e orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In.: *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales (trad. e orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português***:* a língua que se fala x a língua que se ensina. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autentica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

AUTOBIOGRAFIA

Texto 1

/ /

Titulo: Minha vida

Meu nome é [redacted] tenho 11 anos de idade nasci
em Presidente Prudente SP moro em Anaurilandia MS com meu
pai, minha mae e meu irmão

Sou um pouco auto tenho 1,42 de altura Tenho cabelos
pretos, corro um pouco rápido e não sou muito forte. E psicolo-
gicamente sou muito inteligente fico nervoso muito rápido, principal-
mente meu irmão

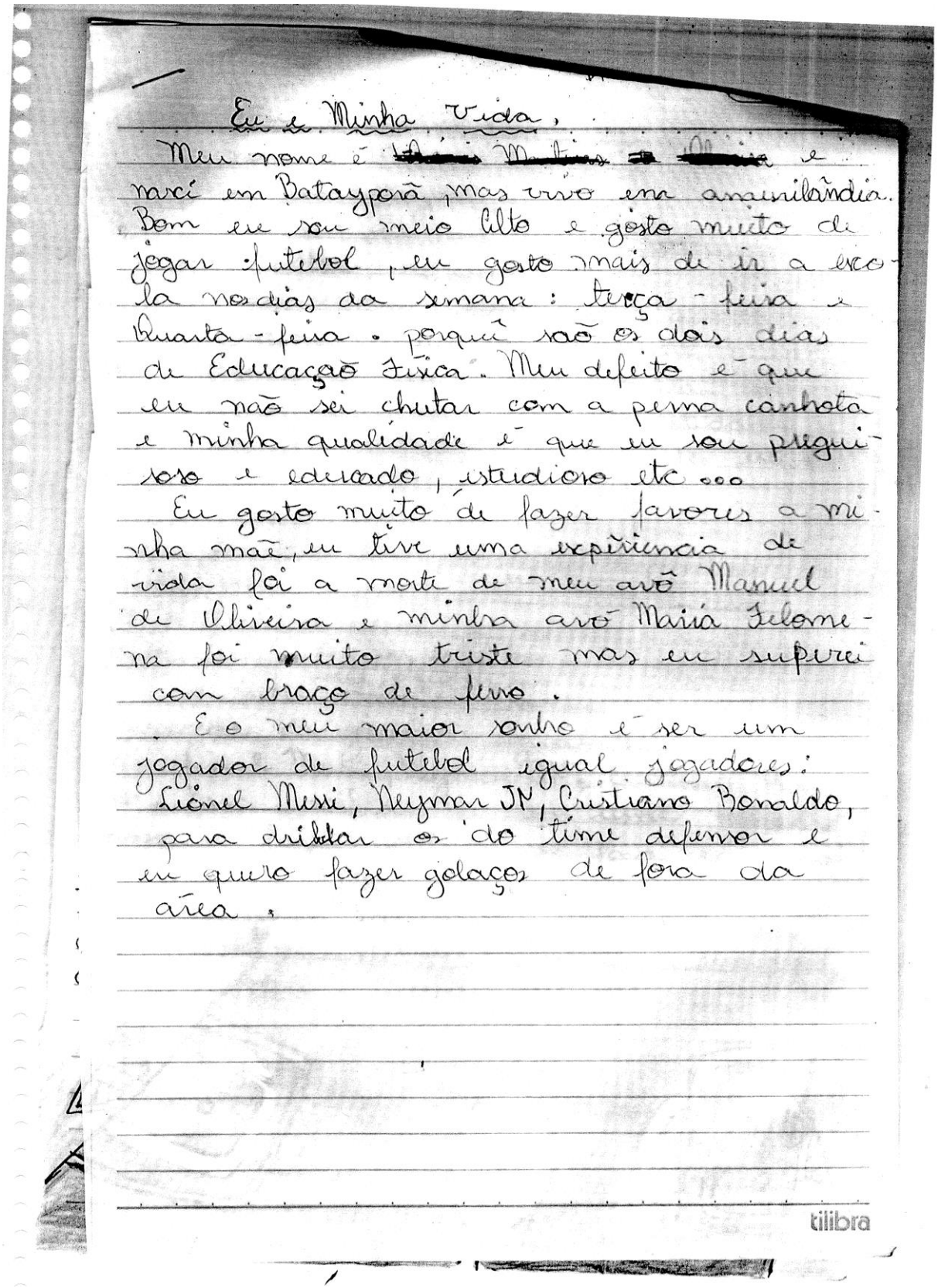
Uma das minhas qualidades é ser muito bom
jogando videogames outras das minhas qualidades são nadar
Os meus defeitos um deles fico nervoso muito facil e
raramente tenho um muito mal outro dos meus defeitos
falo demais sou muito tagarela

Gosto de fazer muitas coisas como brincar, jogar
videogame, ir para casa dos meus amigos, tomar
Tereré, ir para o sitio do meu Tio de tomar sorvete

Uma lembrança muito importante foi o nascimento
do meu irmão Rafael eu tinha 4 anos de idade como
eu meu irmão nasceu em Prudente isso me marcou mimarcou
porque eu sempre quiser um irmão para brincar comi-
go Presidente Prudente

Meu maior sonho é fazer intercâmbio com a Alema-
nha, Espanha ou Japaõ ou meu outro maior sonho
e que exista uma cura para todas as doenças

Texto 2



Eu e Minha Vida.

Meu nome é [redacted] e nasci em Batayporã, mas vivo em Anaurilândia. Bom eu sou meio alto e gosto muito de jogar futebol, eu gosto mais de ir a escola nos dias da semana: terça-feira e Quarta-feira. porquê são os dois dias de Educação Física. Meu defeito é que eu não sei chutar com a perna canhota e minha qualidade é que eu sou prestativo e educado, estudioso etc...

Eu gosto muito de fazer favores a minha mãe, eu tive uma experiência de vida foi a morte de meu avô Manuel de Oliveira e minha avó Maria Filomena foi muito triste mas eu superei com braço de ferro.

E o meu maior sonho é ser um jogador de futebol igual jogadores: Lionel Messi, Neymar JR, Cristiano Ronaldo, para driblar os do time defensor e eu quero fazer golaços de fora da área.

tilibra

Texto 3

Titulo: Como eu sou

O meu nome é [redacted] eu tenho 11 anos e nasci em Nova Andradina mas atualmente vivo em Anaurilândia uma cidade pequena e meio chata aqui tem bastante coisas para as ~~q~~ crianças fazerem algumas coisas são pagas e outras coisas não só fica para do quem qué.

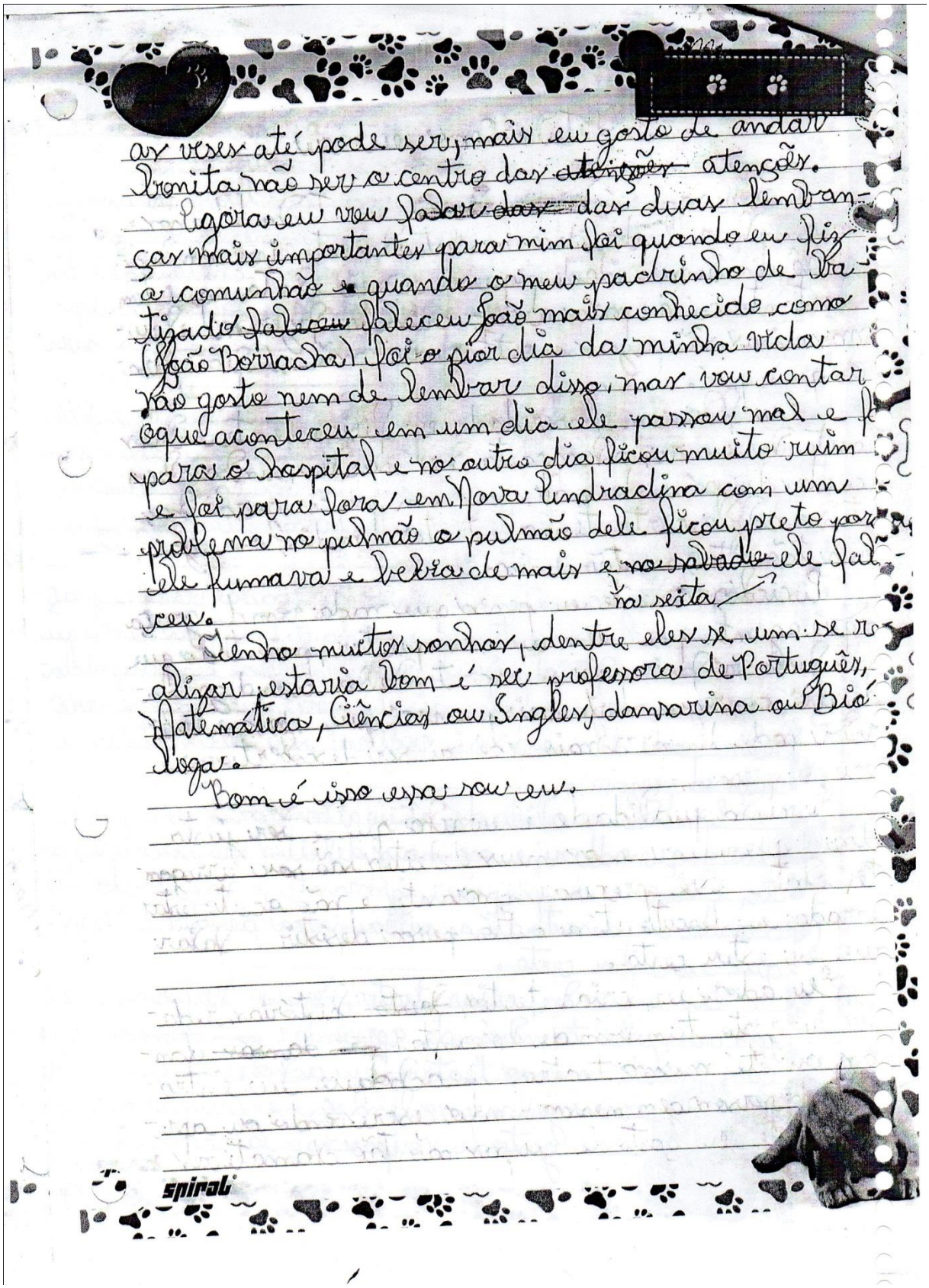
Eu falo com sinseridade eu fisicamente cabelos castanho escuro, olhos castanhos escuros, unhas bem curtas do pé e da mão, sou um pouco gordinha, tenho cabelo curto tenho estrutura media, ou seja, nem tão alta, nem tão baixa.

Piscicológicamente eu penso que nada vem de graça o que agente qué tem que conquistar, pois tudo que vem facio vai facio pois se você trabalha com dignidade você consegue muito mais que você que mas se você roba pode demorar mais você vai ser descoberto(a) e vai ser prezo(a).

A minha qualidade é eu acho que é ser justa doa a quem doer e os meus defeitos são sou arrogante, chata e se precisar, ignorante e não aceito estar errada eu descuto até a outra pessoa desistir e falar que eu estou certa.

Eu adoro ler, criar textos, ~~fausto~~ históriais, redações eu gosto também de apresentar ~~p~~ ~~dansar~~ danças ou até mesmo teatro, eu acho que eu entro muito no personagem mesmo lendo, escrevendo ou apre... e eu gosto de roupas não tão chamativas

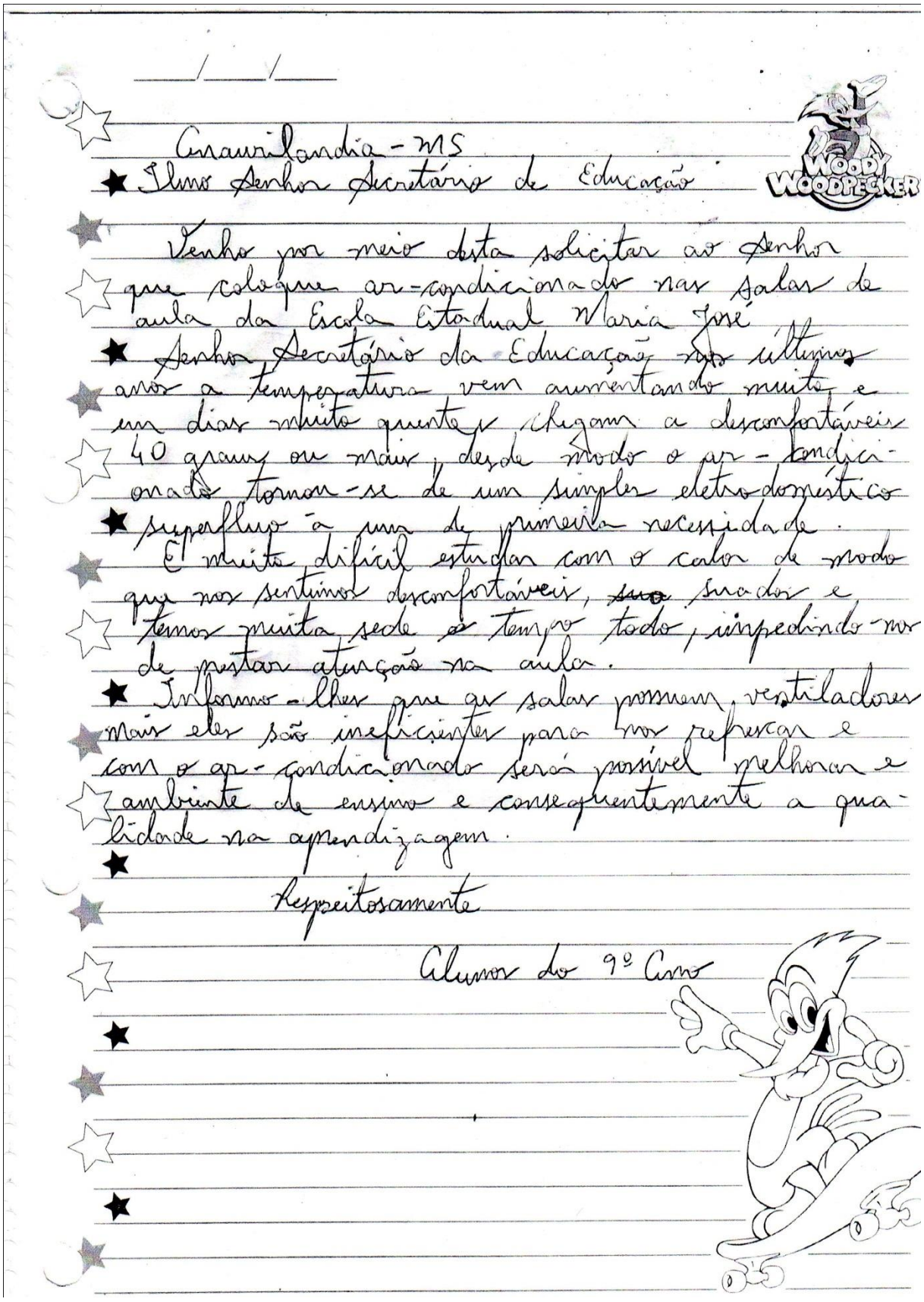
spiral



as vezes até pode ser, mais eu gosto de andar bonita não ser o centro das ~~atenções~~ atenções.
Agora eu vou falar ~~dor~~ das duas lembranças mais importantes para mim foi quando eu fiz a comunhão e quando o meu padrinho de batizado faleceu João mais conhecido como (João Borracha) foi o pior dia da minha vida não gosto nem de lembrar disso, mas vou contar o que aconteceu em um dia ele passou mal e foi para o hospital e no outro dia ficou muito ruim e foi para fora em Nova Lindradina com um problema no pulmão o pulmão dele ficou preto por ele fumava e bebia de mais e na sexta-feira ele faleceu.
Tenho muitos sonhos, dentre eles se um se realizar estaria bom é ser professora de Português, Matemática, Ciências ou Ingles, dançarina ou Bióloga.
Bom é isso essa sou eu.

CARTA ARGUMENTATIVA

Texto 1



____/____/____

Anaurilandia - MS

Ilmo Senhor Secretário de Educação

Venho por meio desta solicitar ao Senhor que coloque ar-condicionado nas salas de aula da Escola Estadual Maria José

Senhor Secretário da Educação nos últimos anos a temperatura vem aumentando muito e em dias muito quentes chegam a desconfortáveis 40 graus ou mais, desde modo o ar-condicionado tornou-se de um simples eletrodoméstico superfluo à um de primeira necessidade.

É muito difícil estudar com o calor de modo que nos sentimos desconfortáveis, ~~sua~~ suados e temos muita sede ~~o~~ tempo todo, impedindo-nos de prestar atenção na aula.

Informo-lhes que as salas possuem ventiladores mais eles são ineficientes para nos refrescar e com o ar-condicionado será possível melhorar e ambiente de ensino e consequentemente a qualidade na aprendizagem.

Respeitosamente

Alunos do 9º Ano

CARTA DO LEITOR

Texto 1

FUNK

Menina SUPER PODEROSA

DONA DE UMA CARREIRA DE SUCESSO METEÓRICO, **ANITTA** LANÇA DVD GRANDIOSO E COMENTA AS POLÊMICAS QUE ENVOLVEM SEU NOME DIARIAMENTE NA MÍDIA

JORGE BISPO

Anitta surgiu e se estabeleceu no mercado musical de forma muito rápida, num período em que quase nenhum outro artista novato alcançou sucesso no Brasil. Com pouca concorrência e um trabalho que trazia um inovador funk com roupagens pop, em menos de um ano a cantora logo se consolidou como fenômeno midiático e musical.

Nesse período, até mesmo quem não havia ouvido o primeiro single da cantora, *Show das poderosas*, já tinha visto alguma citação ou imagem da cantora por aí. Com essa exposição massiva, Anitta deixou o subúrbio carioca e viu sua carreira deslanchar. Só nas rádios, cinco músicas de seu primeiro disco foram bem tocadas. Em alguns momentos, as faixas figuraram no Top 100 simultaneamente. Caso raro no Brasil para um artista iniciante, que costuma ficar marcado por um ou dois hits no primeiro trabalho.

"Eu amo brincar com essa coisa do hit: escrever uma música, produzi-la, apostar nos sucessos, receber o feedback do público e das rádios. Essa é, na minha visão, a grande graça do meu trabalho. Felizmente tenho a sorte de ter uma equipe em sintonia comigo, dando asas às minhas ideias", comenta Anitta. O feito, claro, despertou o interesse do mercado para esse funk mais estilizado e, em seguida, outros artistas com propostas similares apareceram ou se reinventaram – caso de Valesca Popozuda e seu hit *Beijinho no ombro*.

"Esse resultado que alcancei (em um ano e meio de trabalho) é o dobro do que esperávamos. Com relação à execução em rádio, depois que eu e minha equipe conseguimos conquistar números antes encarados como 'impossíveis' ou 'improváveis' para alguém que começou tão de baixo como eu, acredito que outros artistas também se motivaram a profissionalizar e inovar seu trabalho no funk", avalia Anitta.

Essa trajetória meteórica fez com que todas as estruturas envolvendo Anitta crescessem rapidamente. Não à toa, seu primeiro DVD, gravado em fevereiro no HSBC Arena, no

"O RESULTADO ALCANÇADO EM UM ANO E MEIO DE TRABALHO É O DOBRO DO QUE ESPERÁVAMOS – E MOTIVOU OUTROS ARTISTAS A PROFISSIONALIZAR E INOVAR SEU TRABALHO NO FUNK"

Rio, conta uma produção digna de astros internacionais. Dirigido por Raoni Carneiro, o projeto, gravado em dois dias, reúne 19 músicas em 1h20 de show. A apresentação foi dividida em três fases: inferno, uma parte lúdica inspirada no cineasta/ilusionista francês Georges Méliès, e, por fim, o céu. O rapper Projota faz participação nas inéditas *Cobertor* e *Mulher*.

Mas e como levar essa mega produção presente no DVD para a turnê, já que as casas que recebem shows de funk contam com estruturas menores? "Em algumas ocasiões, a estrutura aumenta muito. A equipe fica realmente muito grande e eu adoro o clima de bastidores de uma superprodução, como aconteceu, por exemplo, na gravação do DVD. Sempre sonhei em montar grandes espetáculos, prestar atenção em cada detalhe... Mas em alguns lugares não será possível levar todos os itens de produção do DVD. Porém, vamos manter a essência e adaptar os elementos cenográficos. Não deixarei de fazer apresentações onde não há estrutura para a cenografia do DVD. E também adoro me apresentar em espaços menores e mais intimistas, nos quais posso ter contato direto com os fãs", analisa Anitta.

› ZEN NA VIDA DIGITAL

Os fãs fiéis formam a base que sustenta a carreira de Anitta não só nos palcos e nas rádios mas também na esfera digital – onde o funk tem muita força. Cantora que é referência para um público basicamente feminino e GLS, Anitta tem um exército de fiéis seguidores no Facebook (quase 10 milhões de likes), Twitter (700 mil seguidores) e Youtube, onde seus vídeos alcançam a relevante marca de 3 milhões ou mais de visualizações em uma semana (o clipe de *Cobertor*, lançado no início de junho, é um exemplo que sustenta essa tese). Todo esse sucesso garantiu a Anitta contratos publicitários relevantes e até mesmo a oportunidade de se aventurar como apresentadora de TV (*Sai do chão*). "Conquistei parcerias bem sucedidas na área publicitária que se preocupam em explorar não só minha imagem, mas também minha música, dando suporte para a gravação de canções, clipes e DVDs. Por outro lado, participar do comercial dos preservativos Olla, por exemplo, foi uma das melhores atitudes da minha carreira. Trata-se de um produto importante para a juventude por prevenir doenças sexualmente transmissíveis", analisa.

Mas se por um lado Anitta é um fenômeno na rede, ela também causa muita rejeição. Levantamento feito através de hashtags do Twitter mostra que a cantora sofre bullying pesado diariamente. Principalmente após as cirurgias plásticas que realizou no nariz para resolver problemas de respiração.

Mas a cantora, que surgiu na internet, não se preocupa nem um pouco. "Eu nasci na internet, esse ambiente eu conheço bem. Sei usá-la da forma certa para medir essas coisas. Nem tudo que é escrito pode ser levado tão a sério. Acaba não sendo um mundo muito real, porque você pode criar histórias ou coisas que não existem de fato, incluindo críticas e elogios. A melhor forma de 'medir seu tamanho' na internet é acompanhar os números, pois estes, sim, são fatos reais. E, claro, troco muitas ideias com meus fãs pelas redes. Sempre pesquiso junto a eles a aceitação de cada trabalho que lanço. Crio chats com vídeos. Eu mesma respondo tudo. Então, é aquilo: uso essa mídia para o bem e recolho somente os bons resultados", comenta. !

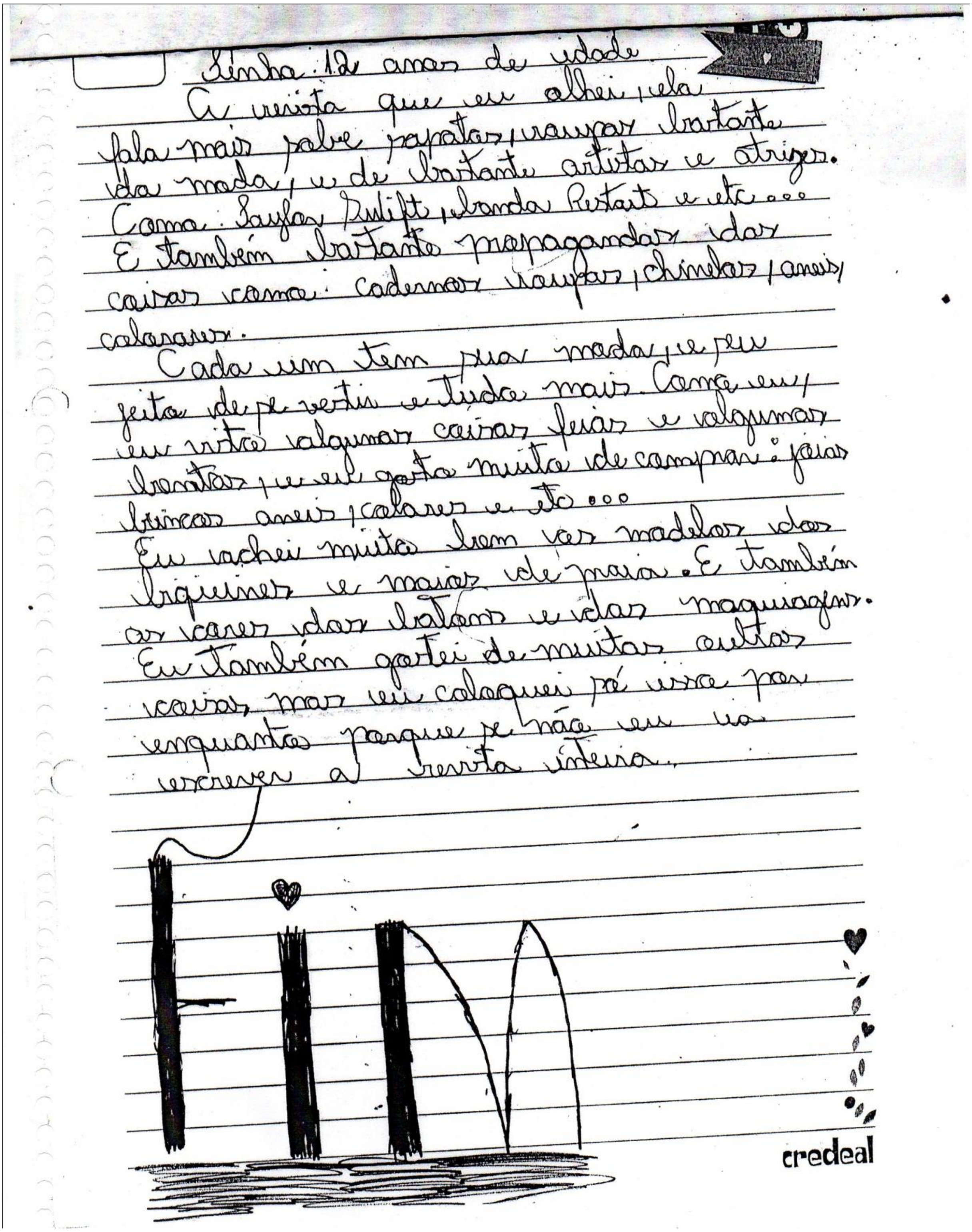
Menina Super Poderosa.

Achei muito interessante a matéria sobre a Anitta. Foi legal saber um pouco dela. Muitos falam mal dela, mais mais sabem quem é ela de verdade.

Essa matéria além de ser legal, ela é muito interessante, pois todos julgam ela por que pensam que ela fez plástica pra ficar mais bonita, mas não! Ela fez porque tem problemas respiratórios.

Na matéria, contas muitos relatos da vida de Anitta, achei muito interessante a parte que conta que Anitta decolou muito rápido em sua carreira, coisa que quase nenhum outro artista conseguiria decolar de maneira tão rápida. Esta revista esta realmente de Parabéns!

Texto 2



Tinha 12 anos de idade

A revista que eu olhei, ela fala mais sobre sapatos, roupas bastante da moda, e de bastante artistas e atrizes. Como: Sayfos Rulift, vanda Restarts e etc...
E também bastante propagandas das coisas como: cadernos roupas, chinelos, aneis, colares.

Cada um tem sua moda, e seu jeito de se vestir e tudo mais. Como eu, eu vi coisas algumas coisas feias e algumas bonitas, e eu gosto muito de comprar: joias brincos aneis, colares e etc...
Eu achei muito bem as modelos dos biquines e maios de praia. E também as cores dos batons e das maquiagens.
Eu também gostei de muitas outras coisas, mas eu coloquei só essa por enquanto porque se não eu vainda cabo de escrever a revista inteira.

FIM

Texto 3

Especial

NOSSA ETERNA GRATIDÃO

Uma infinidade de remédios que salvam vidas humanas jamais teria sido desenvolvida sem experiências em animais. Eles se sacrificaram por nós

NATALIA CUMINALE

Nas salas de pesquisa da Universidade de Toronto, no Canadá, a cadela mestiça Marjorie era apenas mais uma cobaia de laboratório. Em 1921, ela sairia do anonimato do "cão 33", como era chamada na fria classificação dos cientistas, para fazer história na medicina. O fisiologista Frederick Banting e seu assistente Charles Best tentavam descobrir qual substância pancreática seria capaz de conter o diabetes. Removeram o pâncreas de outros tantos cachorros e conseguiram, com base nesse material, isolar uma substância até então desconhecida. Com o novo composto em mãos, era preciso testá-lo. A alegre Marjorie foi a escolhida. Banting e Best extraíram o pâncreas da cadela. Imediatamente o animal foi acometido pelos sintomas mais severos do diabetes — excesso de açúcar no sangue, urinação frequente, sede exagerada e fraqueza. A partir do momento em que Marjorie passou a receber injeções com o composto recém-encontrado, seu quadro geral melhorou. Os sinais da doença foram amenizados. A cadela sobreviveu ainda setenta dias sem o pâncreas. Deu-se, naquele laboratório canadense, a descoberta da insulina, hormônio que possibilita uma vida quase normal a 30% dos 366 milhões de diabéticos no mundo. A Marjorie, nossa eterna gratidão.

Nossos agradecimentos também a todos os outros cães que possibilitaram o desenvolvimento dos medicamentos contra a pressão alta. Aos coelhos, pelos avanços no tratamento da depressão. Aos porcos, pelas melhoras seminais nos exames de diagnóstico por imagem.

TESTES QUE SALVAM VIDAS

Várias etapas precisam ser concluídas até que um medicamento finalmente chegue às farmácias. Os animais são essenciais nesse processo para garantir a eficácia e a segurança de um remédio

1 Antes de ser testado no animal, um novo medicamento passa por experimentos *in vitro* — ou seja, em culturas de células ou bactérias. O objetivo é verificar se o princípio ativo é tóxico ou capaz de levar a mutações genéticas nos organismos estudados

2 Passada essa primeira fase, o medicamento é testado em roedores e, em seguida, em cachorros — quase sempre da raça beagle

3 Nas cobaias, os testes servem para determinar a toxicidade do medicamento em estudo, assim como o seu tempo de permanência no organismo

Fontes: Freddy Eliaschewitz, diretor do Centro de Pesquisas Clínicas (CPClin), de São Paulo; Marcelo Morales, secretário da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e coordenador do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (Concea); e João Massud Filho, professor de medicina farmacêutica da Unifesp e presidente da Sociedade Brasileira de Medicina Farmacêutica

POR QUE SÃO USADOS

ROEDORES

Presentes em 75% das pesquisas científicas

- Têm os sistemas reprodutivo e nervoso semelhantes aos dos seres humanos
- É fácil induzi-los a desenvolver doenças comuns aos seres humanos, como câncer, diabetes e Parkinson
- Em virtude de sua baixa expectativa de vida, em apenas dois anos eles passam por todo o processo de envelhecimento – condição útil às pesquisas

BEAGLES

Presentes em apenas 1% dos experimentos

- Trata-se de uma raça pura, com poucas variações genéticas, o que garante resultados mais confiáveis
- São dóceis
- Seu porte médio facilita a manipulação para testes

PORCOS

Afeitos à experimentação de novas técnicas cirúrgicas

- O tamanho de seus órgãos se assemelha ao dos órgãos dos seres humanos
- As válvulas cardíacas dos porcos foram utilizadas durante muitos anos para substituir válvulas humanas doentes

EM QUE SITUAÇÕES OS ANIMAIS PODEM SER SUBSTITUÍDOS

Nos testes de produtos cosméticos. Na década de 90, os animais – em geral, coelhos – foram trocados por pele artificial humana. Desde 1998, a Inglaterra proíbe experiências em animais para a produção de novos cosméticos. Produtos que tenham sido testados em bichos foram vedados na União Europeia neste ano

FOTOS SHUTTERSTOCK/ISTOCKPHOTO/ALAMY/OTHER IMAGES/SPL/CORBIS/LATINSTOCK

4 Depois do experimento, os roedores são sacrificados. Os cachorros, raramente. Os que sobrevivem às experiências passam por um processo de reabilitação para que sejam adotados em seguida

5 Só depois de atestada a segurança do medicamento nos animais, o novo composto entra em fase de pesquisa clínica, com seres humanos

MISSÃO CUMPRIDA
Graças à cadela Marjorie, os canadenses Banting (à dir.) e Best conseguiram isolar a insulina, em 1921. Hoje, o medicamento é usado por 30% dos 366 milhões de diabéticos no mundo

CORBIS/LATINSTOCK

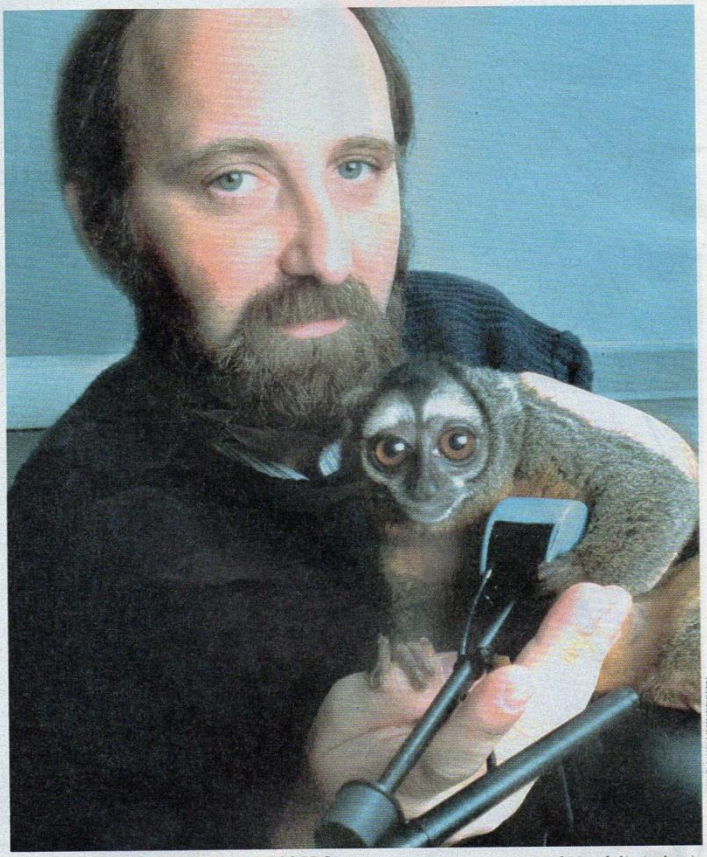
Aos macacos, pela erradicação da poliomielite. De todos os prêmios Nobel de Medicina concedidos até hoje, desde 1901, 88 brotaram com sucesso a partir de estudos com os mais diversos tipos de animal — entre eles, Marjorie. Dadas as conquistas médicas proporcionadas pelo sacrifício de animais, soa descabido o ataque de ativistas ao Instituto Royal, nas cercanias de São Paulo. As investigações sobre possíveis maus-tratos em cães da raça beagle e coelhos ainda não terminaram, mas soa incoerente a grita contra o uso de animais em estudos científicos. Ressalve-se que bichos são utilizados também em pesquisas veterinárias. Aquele remedinho que o totó toma em casa só existe graças aos testes com outros animais nos centros de pesquisa.

Nas últimas duas décadas, com o avanço de avaliações de hipóteses científicas por meio de modelos computacionais, o número de bichos usados em pesquisas médicas caiu à metade. Hoje, apenas 10% de todas as experiências recorrem a animais — o que representa cerca de 60 milhões de cobaias, anualmente, no mundo todo. A ideia é, sempre que possível, dispensar os bichos. Nas grandes empresas de cosméticos, eles foram completamente abolidos graças à produção de peles artificiais, que proporcionam resultados semelhantes aos obtidos com coelhos. No desenvolvimento de novos tratamentos médicos, contudo, o animal é indispensável. Diz Freddy Eliaschewitz, diretor do Centro de Pesquisas Clínicas (CPClin), de São Paulo: "Nenhuma máquina ou modelo de computador consegue simular a complexidade de um organismo vivo". Um remédio contra a asma pode até nascer de um programa de computador. Mas não há como testar, em máquinas, sua segurança no cérebro, nos intestinos, no fígado e nos rins. Isso só é garantido inicialmente com testes em animais e, depois, nos próprios seres humanos. Além disso, é filosofia dos pesquisadores mais sérios e cuidadosos sempre reduzir a amostra de cobaias e, na medida do possível, substituí-las por espécies inferiores. Os ratos hoje estão presentes em 75% das experiências. Os cachorros, em especial os beagles, em menos de 1% delas. Uma

das espécies que mais têm sumido dos experimentos são os primatas. Ainda assim, seu uso é essencial para as pesquisas de doenças neurodegenerativas e imunológicas. Não fossem os macacos, o neurocientista Miguel Nicolelis, da Universidade Duke, nos Estados Unidos, jamais teria avançado em seus hoje reputadíssimos estudos sobre neurofisiologia, em busca de próteses neurais para pacientes vítimas de paralisia.

Desde a Antiguidade, os animais desempenham papel essencial na ciência. Galeno ficou conhecido como o pai da vivissecção por seus experimentos em porcos vivos. No século XVII, o médico britânico William Harvey descreveu, a partir da manipulação de cobaias, os detalhes da circulação sanguínea do ser humano. As denúncias contra o uso de animais em experimentos só ganharam destaque a partir dos anos 70. Um dos casos mais ruidosos foi o dos chamados "beagles fumantes", em 1975. Uma celebrada jornalista inglesa chocou a opinião pública ao mostrar beagles presos a máscaras, inalando fumaça de cigarro. O volume de gás era enorme — equivalente a trinta cigarros por dia. Com o objetivo de estabelecer a relação entre o tabagismo e o câncer e doenças cardiovasculares, os bichos eram sacrificados e submetidos a necrópsia. Foi um escândalo que acelerou o estabelecimento de regras mais rígidas, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos. Desde então, as condições para uso de animais vêm sendo aprimoradas, com rígidas ressalvas para garantir o bem-estar das cobaias.

No Brasil, pesquisas com animais devem ser submetidas ao Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (Concea). Os experimentos só devem ser feitos com os animais sedados para não causar "dor nem angústia". É proibido reutilizar uma cobaia depois de ela ter alcançado o objetivo proposto pelo protocolo de pesquisa. Diz Marcelo Morales, coordenador do Concea e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC): "Os animais devem ser tratados com dignidade. Os cães, por exemplo, têm de ter tempo de recreação, alimentação específica e receber cuidados diários de veterinários. Não é de interesse ético e científico que o animal não esteja bem e saudável". ■



JIM WALLACE/DUKE UNIVERSITY

PRESENTE E PASSADO *Para o neurocientista Miguel Nicolelis* (acima), *o uso de macacos é essencial em suas pesquisas sobre o cérebro humano. Abaixo, os "beagles fumantes", como ficaram conhecidos os animais usados em pesquisas sobre os efeitos nocivos do cigarro, na década de 70*

DIVULGAÇÃO

Nossa eterna gratidão

Eu gostei da matéria, mas achei um absurdo o que faziam com os cachorros.

Na minha opinião acho que os cachorros, assim, como os porcos e ratos usados para fazer experimentos, deviam serem tratados com mais delicadeza.

No caso que vimos na revista, os cachorros da raça Beagles, que trata-se de uma raça pura, com poucas variações genéticas, o que garante resultados mais confiáveis, estão sendo usados para experimentos de medicamentos e foi acometido pelos sintomas mais severos do diabetes.

Acho que esses animais não merecem sofrer por causa desses experimentos.

Imagino como eles devem sofrer de dor. Foram cerca de 178 Beagles sofrendo numa sala de uma clínica.

Ainda bem que descubriram e logo denunciaram.

FORONI

Texto 4

Solte a criatividade na hora de montar o seu naked cake

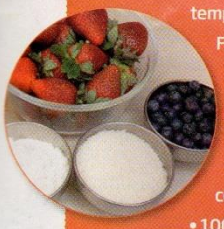
A designer carioca Júlia Guimarães decidiu diversificar sua área de atuação e fazer arte também na cozinha. Após alguns cursos de confeitaria, criou a Deleite Doces e já passa boa parte de seu tempo livre na cozinha, dando conta das encomendas que chegam após a divulgação pelas redes sociais. Provamos seu delicioso naked cake e tivemos que dividir a receita com nossas leitoras. "No naked cake são usados diferentes recheios: doce de leite, chocolate, entre outros. Optei pelo 'beijinho', que as pessoas adoram! Para enfeitar, usei morango e mirtilo (blueberry), mas frutas vermelhas como amora, cereja e framboesa são muito usadas", diz a designer doceira.

INGREDIENTES

Massa

- 6 ovos
- 1 xícara de água
- 2 xícaras de açúcar (260 g)
- 220 g de farinha de trigo
- 1 colher de sopa de fermento
- 1 colher de café de baunilha (opcional)
- Açúcar de confeiteiro para decorar

DICA: os ingredientes devem estar em temperatura ambiente. Farinha e açúcar devem ser peneirados.



Recheio

- 2 latas de leite condensado
- 100 g de coco ralado

Frutas para enfeitar

- 2 caixas de morango
- 130 g de mirtilo (blueberry) ou outra fruta vermelha de sua preferência

MODO DE PREPARO

Massa

Separe bem as claras das gemas e bata as claras em neve por 2min e 30s. Não deixe cair água! Quando estiverem bem firmes, retire da batedeira e reserve. Bata por 10 minutos as gemas, a água e, se desejar, a baunilha. A mistura vai virar uma espuma e crescer bastante. Acrescente o açúcar e bata por 3 minutos. Depois, com um "pão duro" (espátula), junte a farinha e o fermento (previamente misturados numa tigela), levemente, incorporando os ingredientes. Junte as claras em neve e misture até obter uma massa com várias bolhinhas. Unte uma forma de 16cm e outra de 20cm, forre-as com papel manteiga e distribua massa nas duas. No forno a 180° – não precisa preaquecer –, asse por 30 minutos. Mais para o final, espete um palito no meio. Se sair sequinho, está pronto.

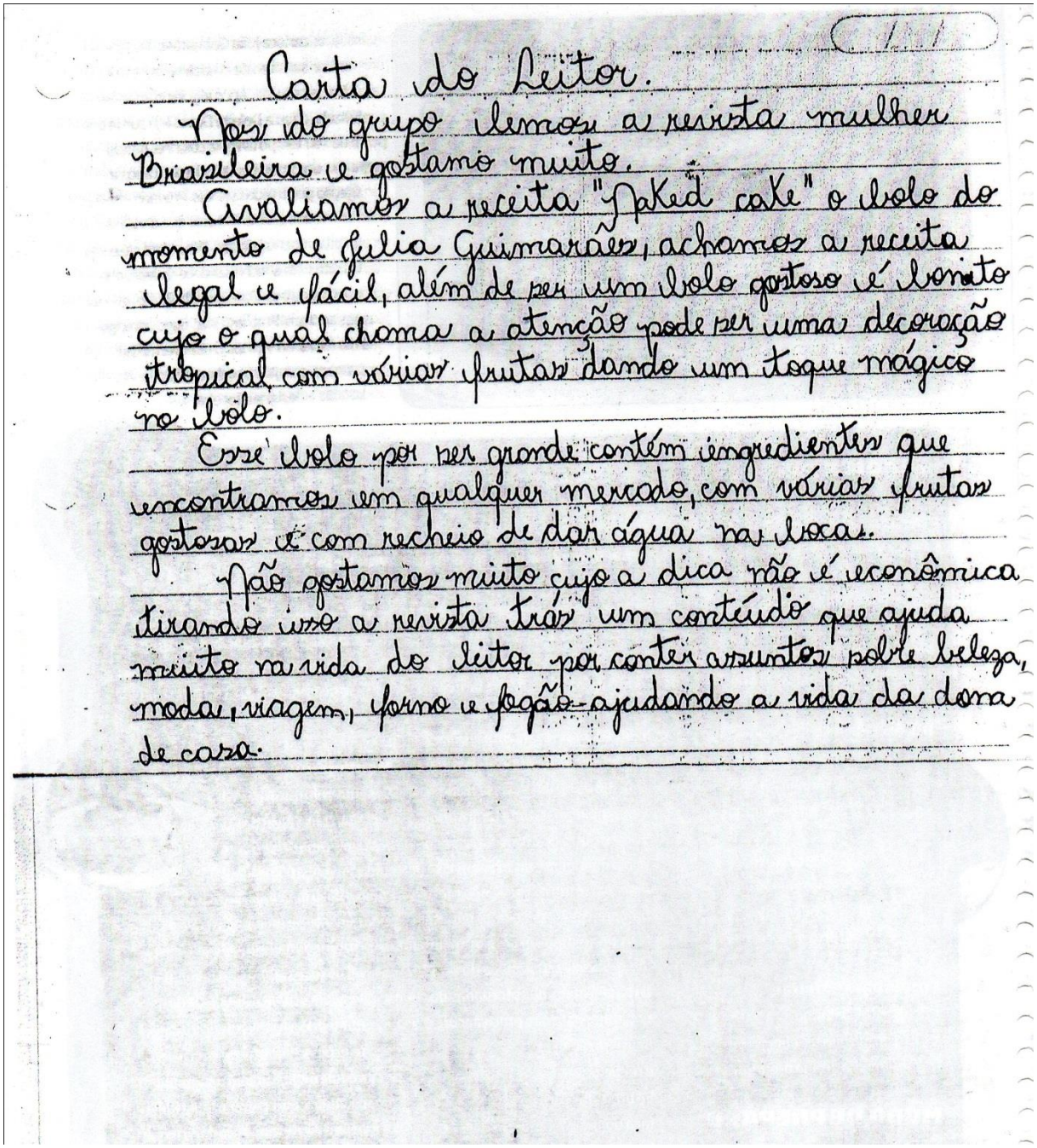
Dica: Fizemos duas fornadas de cada tamanho, para não precisar cortar o bolo para colocar o recheio. Se preferir, faça uma fornada mais grossa de cada tamanho e corte o bolo ao meio.

Recheio

Misture os ingredientes e leve ao fogo baixo. Mexa o tempo todo, para não queimar, até desgrudar do fundo. Não passe muito tempo, pois se ficar grosso você terá dificuldades para espalhar na massa.

Montagem

Desenforme a primeira camada, com a base do bolo para cima. Retire com cuidado o papel manteiga. Passe o beijinho, acrescente pedaços de morango picado e coloque a outra camada grande por cima. Passe de novo o recheio com morangos, desta vez sem ocupar a área toda da massa grande. Posicione a massa menor sobre o recheio, passe mais recheio na parte de cima dela e finalize com a segunda camada. Agora, é só enfeitar! Júlia optou por mirtilo e morangos. Para dar o toque final, polvilhe açúcar de confeiteiro em cima de todo o bolo.



Carta do Leitor.

Nós do grupo lemos a revista mulher Brasileira e gostamos muito.

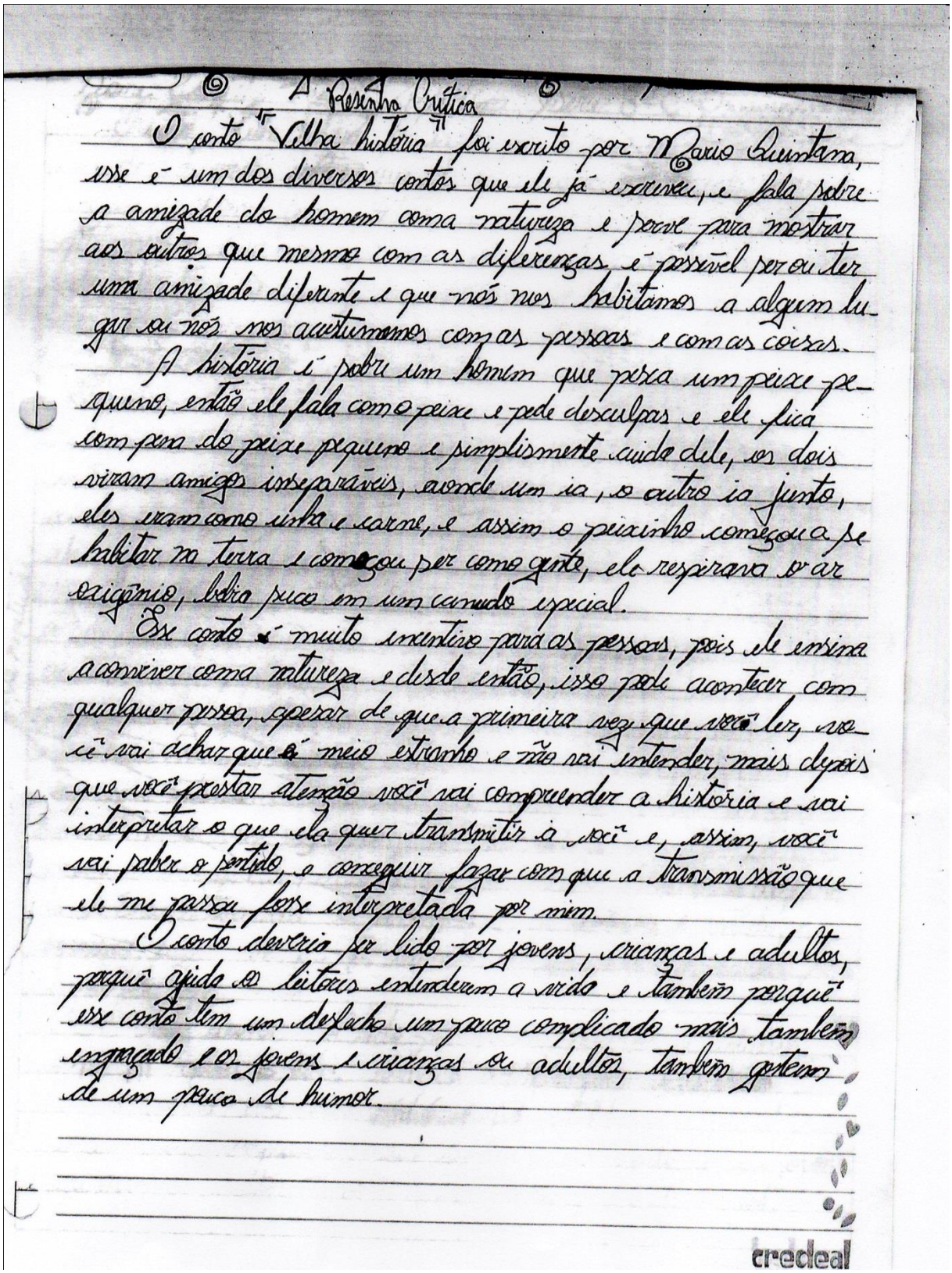
Avaliamos a receita "Naked cake" o bolo do momento de Julia Guimarães, achamos a receita legal e fácil, além de ser um bolo gostoso é bonito cujo o qual chama a atenção pode ser uma decoração tropical com várias frutas dando um toque mágico no bolo.

Esse bolo por ser grande contém ingredientes que encontramos em qualquer mercado, com várias frutas gostosas é com recheio de dar água na boca.

Não gostamos muito cujo a dica não é econômica tirando isso a revista trás um conteúdo que ajuda muito na vida do leitor por conter assuntos sobre beleza, moda, viagem, forno e fogão ajudando a vida da dona de casa.

RESENHA CRÍTICA

Texto 1



Resenha Crítica

O conto "Velha história" foi escrito por Mario Quintana, esse é um dos diversos contos que ele já escreveu, e fala sobre a amizade do homem com a natureza e serve para mostrar aos outros que mesmo com as diferenças é possível ter ou ter uma amizade diferente e que nós nos habituamos a algum lugar ou nós nos acostumamos com as pessoas e com as coisas.

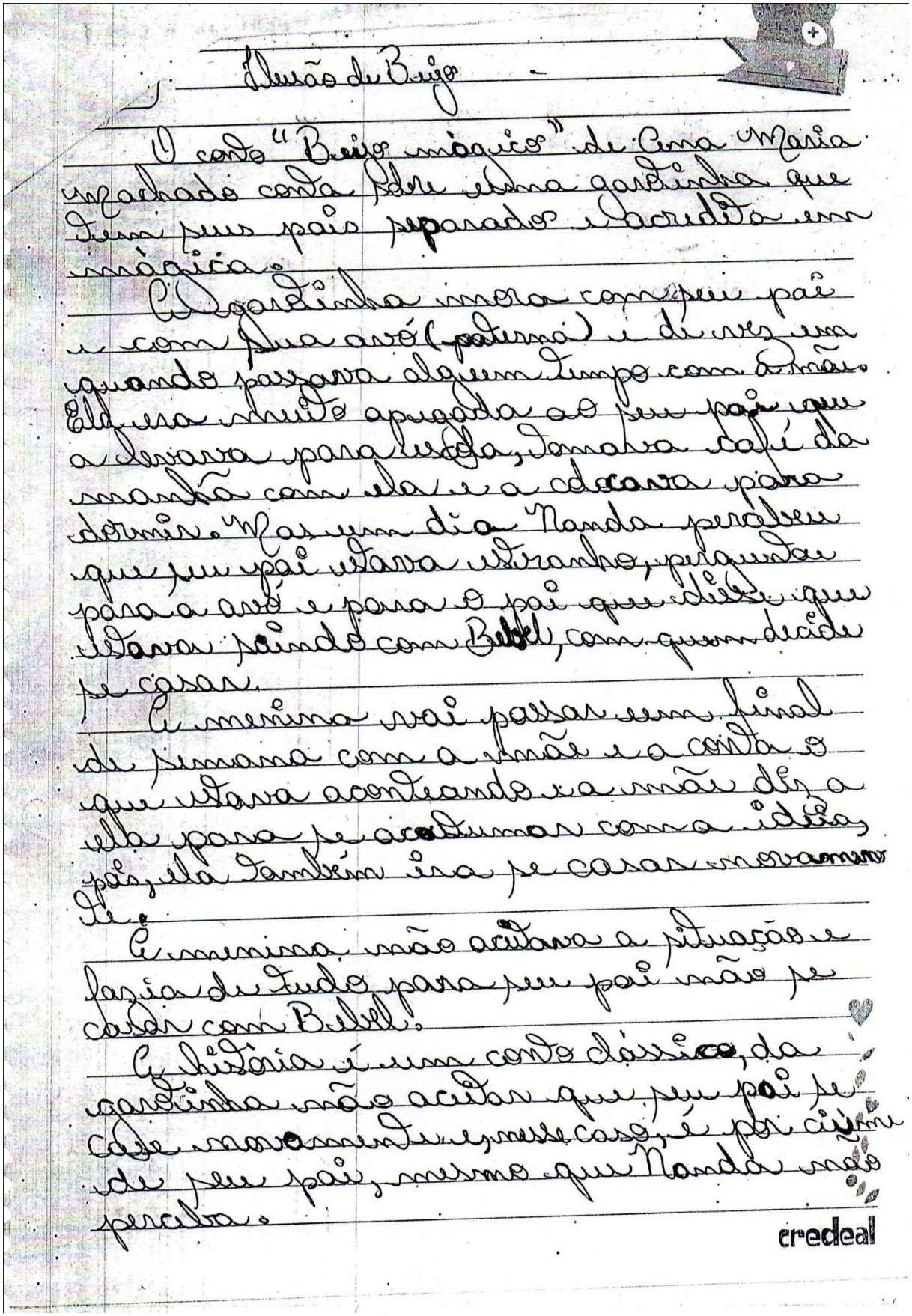
A história é sobre um homem que pesca um peixe pequeno, então ele fala com o peixe e pede desculpas e ele fica com pena do peixe pequeno e simplesmente cuida dele, os dois viram amigos inseparáveis, aonde um ia, o outro ia junto, eles eram como unha e carne, e assim o peixinho começou a se habituar na terra e começou ser como gente, ele respirava o ar oxigênio, bebia água em um canudo especial.

Esse conto é muito interessante para as pessoas, pois ele ensina a conviver com a natureza e desde então, isso pode acontecer com qualquer pessoa, apesar de que a primeira vez que você ler, você vai achar que é meio estranho e não vai entender, mais depois que você prestar atenção você vai compreender a história e vai interpretar o que ela quer transmitir à você e, assim, você vai saber o sentido, e conseguir fazer com que a transmissão que ele me passou fosse interpretada por mim.

O conto deveria ser lido por jovens, crianças e adultos, porque ajuda os leitores entenderem a vida e também porque esse conto tem um desfecho um pouco complicado mais também engraçado e os jovens e crianças ou adultos, também gostem de um pouco de humor.

credeal

Texto 2



Resenha do Beijo

O conto "Beijo mágico" de Ana Maria Machado conta sobre uma garotinha que tem seus pais separados e acorda um dia mágica.

A garotinha mora com seu pai e com sua avó (paterna) e diz isso quando passava algum tempo com a mãe. Ela era muito apegada ao seu pai que a levava para luta, tomava café da manhã com ela e a deixava para dormir. Mas um dia Nanda percebeu que seu pai estava estranho, perguntou para a avó e para o pai que disse que estava saindo com Bebel, com quem decidiu se casar.

A menina vai passar um final de semana com a mãe e a conta o que estava acontecendo e a mãe diz a ela para se acostumar com a ideia pois ela também iria se casar novamente.

A menina não aceitava a situação e fazia de tudo para seu pai não se casar com Bebel.

A história é um conto clássico, da garotinha não aceitar que seu pai se case novamente e nesse caso é pai ciúme de seu pai, mesmo que Nanda não percebia.

Texto 3

"Um ano novo danado de bom, seu autor(a) é Angela Lago, o conto é sobre os escravos e o ano novo para nos lembrar como essa data é importante, nela podemos apresentar varios protagonistas como um homem e sua familha e 4 escravas Três adultos e um bebê.

Tudo começa com o homem que pra não fazer seu serviço, comprou 4 escravas.

Um dia ele acabou dormindo e então os escravos fugiram deixando para Trás o bebe que fez um berreiro.

Mas antes que se descem conta se arrependeram, e cada uma Teve um castigo.

A escrava cresceu e viu que não pertencia a familha do homem que a criou.

O conto explico muitos coisas a principal e o perdão, o conto foi muito bem escrito.

No final da história fica muito interessante mais para saber você vai precisar lêr.

Este livro é indicado para Todos principal mente para os jovens de 14 a uns 30 anos, pois pra essas pessoas é facil largo a familha no ano novo e sai pra rua se embebedar com os amigos, quem lêr essa história vai ver como é bom a familia reunida.

tilibra