

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Bernadete Andrade Sotéro

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lima

Recife/PE
Maio de 2017

BERNADETE ANDRADE SOTÉRO

**CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada pela aluna **Bernadete Andrade Sotéro**, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lima

Recife/PE
Maio de 2017

S717c Sotéro, Bernadete de Andrade

Caminhos e descaminhos do ensino-aprendizagem de gêneros textuais: uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor do ensino fundamental / Bernadete de Andrade Sotéro. – Recife, 2017.

151 f.: il., fig.

Orientadora: Ana Maria Costa de Araujo Lima.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências e anexos.

1. Gêneros textuais. 2. Ensino de gêneros. 3. Prática pedagógica. I. Lima, Ana Maria Costa de Araujo (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-181)

BERNADETE DE ANDRADE SOTÉRO

**"CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA REFLEXÃO
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL"**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito para a obtenção do
Grau de Mestre, em 30/05/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ANA MARIA COSTA DE ARAUJO LIMA - Orientadora

Profa. Dra. ELIZABETH MARCUSCHI

Prof. Dr. FRANCISCO EDUARDO VIEIRA DA SILVA

A Deus, que me permitiu trilhar esse caminho com força, fé e esperança e me guiou quando por vezes estive em águas profundas e turvas;

aos meus filhos, Júlia e Francisco pela tolerância, amor, dedicação e estímulo que me ajudaram a seguir em frente e por tantas vezes enxugarem minhas lágrimas e me ajudarem a levantar e seguir em frente;

a Sinhá, Cíntia, Bosco, Eva, Fernando e sobrinhos, grandes torcedores na arquibancada da minha vida e pela ajuda, paciência, companheirismo e compreensão durante esses dois últimos anos de estudo e dedicação;

aTiiza, minha *tia-mãe*, pelo amor, afeto, cuidados e conselhos que me construíram como pessoa;

a minha querida professora e orientadora Ana Lima, por ter sempre me estimulado, acreditado em mim, mesmo quando tudo parecia impossível;

a todos os professores de Amaraji, meus parceiros, esses incansáveis batalhadores, que, como eu, alimentam sonhos de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos e me segurar todas as vezes que tropecei e que a vida se fez medo e escuro.

A minha família, fonte inesgotável de amor, incentivo e força dedicados a mim em todo tempo.

Aos meus filhos, por compartilharem comigo os estudos, as adversidades, as alegrias, muitas vezes trocando de papéis nessa relação de amor e reciprocidade, compreendendo as minhas ausências durante o período de pesquisa e provando que juntos somos mais fortes.

A Bia e a Jan por terem, com paciência, me ajudado nas horas de dificuldades com a formatação do texto.

À Profa. Dra. Ana Lima, que com maestria e afeto orientou essa pesquisa, exemplo de profissional a ser seguido e que trouxe a mim um novo sentido à palavra “educador”.

Às Profas. Dras. Normanda Bezerra e Ângela Dionísio, por gentilmente terem feito parte do processo de qualificação dessa pesquisa, com valiosas contribuições.

À Profa. Dra. Ângela Torres, que disponibilizou material e ajuda em momentos que precisei.

Aos professores Dra. Beth Marcuschi e Dr. Francisco Eduardo Vieira, por terem, gentilmente, aceitado participar da Banca de Defesa desta dissertação.

À Coordenação do PROFLETRAS, na pessoa do Prof. Dr. Antônio Carlos Xavier, pela competência, garra, incentivo e acompanhamento aos nossos estudos.

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por ter aberto portas, possibilitando a formação de professores em regência e a troca entre o Mestrado Profissional e o Acadêmico.

À Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo.

A Rafaela, secretária do curso, que tão gentilmente atendia às nossas solicitações.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras que contribuíram para nosso amadurecimento acadêmico, por plantar em nós sementes de um novo olhar sobre nossa própria prática e nos fazer enxergar a linguagem sobre outra perspectiva.

Aos nossos colegas de curso, pela partilha de experiências de vida e profissionais, pela cumplicidade e companheirismo. Construímos laços e trouxemos uma nova cor para esse universo acadêmico – somos Ubuntu.

Aos professores que colaboraram como voluntários nessa pesquisa, pela abnegação do tempo para estudo, por permitir que adentrássemos sua prática e por confiar nessa construção conjunta.

A todos que fazem o Colégio São José da Boa Esperança, escola campo de pesquisa, na pessoa do ex-diretor Marcelo Peixoto, que nos recebeu com carinho e atenção.

A Ana Sotero, que estendeu um ombro amigo no momento da dificuldade e se fez presente na nossa vida.

Ao professor Rogério Barbosa, que gentilmente me ajudou na tradução de textos.

Aos amigos, pela palavra encorajadora, a confiança, o olhar carinhoso e o respeito costumeiro.

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a construção desta pesquisa.

“Toda palavra tem sempre um mais-além
sustenta muitas funções,
envolve muitos sentidos.
Atrás do que diz um discurso,
há o que ele quer dizer,
há ainda um outro querer dizer,
e nada será nunca esgotado”.

Lacan

RESUMO

A presente pesquisa busca investigar o tratamento dado aos gêneros textuais nas práticas de sala de aula de professores do Ensino Fundamental, numa escola pública do município de Amaraji. A questão que norteia este trabalho se volta para entender de que forma o professor do Ensino Fundamental conduz sua prática pedagógica, no trato com os gêneros textuais, e se o faz de forma produtiva. Buscamos perceber o que o professor ensina quando ensina gêneros. Partimos do pressuposto de que, apesar da ênfase do trabalho de sala de aula ser em gêneros textuais, grande parte dos professores do Ensino Fundamental da escola campo de pesquisa ainda trabalha numa perspectiva estática de gênero, resumindo o trabalho à classificação e à forma estrutural dos gêneros, sem, contudo, explorar a funcionalidade dos mesmos a partir das práticas sociais. Para alcançar os objetivos pretendidos, a metodologia empregada envolveu questionários semiestruturados, relatos de experiências e análise de material didático. A pesquisa orientou-se em estudos realizados por Bakhtin (2011), Bawarshi e Reiff (2013), Devitt (2004), Marcuschi (2008), Bazerman (2013), Miller (2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Reinaldo e Bezerra (2012), Benveniste (1979), Antunes (2009) e Authier-Revuz (2004). Os dados obtidos colocaram em evidência que, de fato, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é tratado apenas como um conteúdo a ser vivenciado de maneira estática, orientado apenas pelo livro didático. Confirmou-se também a necessidade de estudo nessa área, por parte do professor. Na tentativa de contribuir com o processo de formação no espaço da escola, foi oferecida aos professores envolvidos na pesquisa uma proposta de intervenção pedagógica, com oficinas voltadas para o estudo de gêneros textuais.

Palavras-Chaves: Gêneros textuais. Ensino de gêneros. Prácticapedagógica.

ABSTRACT

The present research seeks to investigate the treatment given to the genera in the classroom practices of primary school teachers in a public school in the city of Amaraji. The point that guides this work is to understand how elementary school teachers conduct his/her pedagogical practice in dealing with textual genres, and how s/he does it effectively. We seek to understand what the teacher's concern is when s/he teaches genres and what students learn from the work done in the classroom. We assume that although the emphasis of classroom work is on textual genres, much of the school's primary school teachers field of research still works on a static gender perspective, summarizing the work the classification and structural form of the genres, without, however, exploiting their functionality from social practices. For this, the methodology employed involved semi-structured questionnaires, reports of experiences and analysis of didactic material used. The research was guided by studies by Bakhtin (2011), Bawarshi and Reiff (2013), Devitt (2004), Marcuschi (2008), Bazerman (2013), Miller (2012), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Reinaldo and Bezerra (2012), Benveniste (1979), Antunes (2009) and Authier-Revuz (2004). The data obtained showed that in fact the work with textual genre in the classroom of the school field of research is treated only as a content to be experienced in an amorphous way, guided only by the textbook. The teacher's need for study in this area was also confirmed. In an attempt to contribute to the formation process in the school space, the teachers involved in the research were offered a proposal of pedagogical intervention with workshops focused on the study of textual genres.

Keywords: Textual gender. Teaching gender. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS AO LONGO DO TEMPO.....	17
2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM ATRAVESSADA PELA NOÇÃO DE GÊNEROS.....	17
2.3 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA AS REFLEXÕES SOBRE TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS.....	20
2.4 GÊNEROS: DAS ORIGENS ÀS PRÁTICAS ENUNCIATIVAS.....	22
2.4.1 Gêneros e a Retórica.....	23
2.4.2 Gêneros numa Perspectiva Sócio-histórica	24
2.4.3 Gêneros Textuais como Materialização Discursiva.....	28
2.4.4 Os Gêneros numa Perspectiva Bakhtiniana.....	29
2.5 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA.....	33
2.6 AS TRADIÇÕES NOS ESTUDOS TEÓRICOS DE GÊNEROS.	35
2.6.1 Escola de Sidney.....	36
2.6.2 Escola de Genebra – uma Perspectiva Interacionista e Sociodiscursiva.....	39
2.6.3 Gêneros Textuais e a Nova Retórica.....	44
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	50
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA.....	51
3.3 COLETA DE DADOS.....	51
4. ANÁLISE DE DADOS	52
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS/RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....	54
4.2 ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD).....	61

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	80
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	80
OFICINA 1	80
OFICINA 2	88
OFICINA 3	96
OFICINA 4	103

1. INTRODUÇÃO

Não se pode negar que as instituições escolares, como espaço de interação e de práticas sociais, é lugar adequado ao ensino dos gêneros textuais. De fato, elas têm de alguma forma, buscado trabalhar na perspectiva dos gêneros, ainda que algumas façam isso de forma aligeirada.

Por sua vez, os autores de livros didáticos têm inserido conceitos e uma grande quantidade de gêneros nesse material, considerando que, assim, darão conta desse estudo. No geral, trazem um pouco daquilo que consideram moderno, vendável e que é exigido hoje pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). A análise dos livros didáticos revela, no entanto, a fragilidade de certos conceitos a respeito de gêneros textuais, que podem ser encontrados em alguns Manuais do Professor.

Por outro lado, distante da Academia, com uma formação inicial deficitária, poucas oportunidades de estudo, sem incentivos financeiros nem perspectivas de melhoria profissional e tendo que “ancorar em vários portos” para manter a família, está a maioria dos professores. São esses profissionais os responsáveis pela abordagem dos conhecimentos sobre gêneros textuais com os estudantes da Educação Básica.

Sabemos que o trabalho com gêneros textuais está “em voga”, presente nos discursos dos professores, nas ementas de cursos e em formação continuada, nas pesquisas acadêmicas, nas matrizes curriculares, nos documentos oficiais etc. Todavia, no espaço da sala de aula, as práticas de ensino dos gêneros textuais, na maioria das vezes, ainda estão voltadas para a classificação, o ensino da estrutura e sua organização. Raramente os professores conseguem trabalhar a função social do gênero, o(s) seu(s) propósito(s) comunicativo(s).

Comumente, esse objeto de ensino-aprendizagem é usado nas práticas de sala de aula como um bloco estanque de conteúdo, pouco variável, a partir de uma concepção de língua estática. Tal visão impede um trabalho interdisciplinar e leva o professor a não compreender o gênero como ferramenta de interação social, possível de ser trabalhada no espaço da escola.

Consideramos que o caráter funcional do gênero, sua identidade prática, é um aspecto central para o efetivo ensino-aprendizagem desse “artefato”, uma vez que é a partir do uso que os gêneros se concretizam e adquirem sentido. Acreditamos que focalizar apenas sua estrutura não dá conta do seu ensino-aprendizagem na sala de aula, e que, portanto, não vai possibilitar ao discente uma aprendizagem significativa.

Diante das exigências que hoje o fazer pedagógico impõe ao educador, frente às novas perspectivas do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, observa-se a necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos mais aprofundados por parte do professor, sobre os estudos dos gêneros textuais, para que ele possa tomar decisões mais conscientes sobre o que e como ensinar.

Segundo Devitt (*apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p.240), “a primeira e mais importante pedagogia de gênero, então, é a conscientização de gênero do professor: o professor estar consciente das decisões de gênero que faz e do que essas decisões ensinam aos estudantes”.

A autora defende que quanto mais o professor é conhecedor do gênero, mais condição terá de ensiná-lo, o que possibilitará a construção de outros a partir deste. No trabalho com gêneros textuais, é necessário que o educador tenha consciência sobre que gêneros trabalhar, com base no contexto social em que os alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem vivem, sobre as situações concretas de uso dos gêneros e as necessidades da comunidade escolar.

Essa é uma tarefa difícil e que exige muita sensibilidade por parte do educador. É preciso saber com que finalidade pretende-se desenvolver o trabalho, o que o gênero habilita fazer e o que não permite, em que formato esse gênero geralmente aparece, que tema(s) é(são) normalmente abordado(s) pelo gênero escolhido, que tipo de linguagem é utilizada e com que finalidade, com que outros gêneros ele interage, que ações o gênero ajuda a tornar possível, em que meio pode ser utilizado, que evento deflagrador é típico desse gênero, quem são os possíveis leitores, que características possuem e que papéis desempenham e sobre que circunstâncias leem. Essas (e outras) são questões importantes para uma consciência crítica sobre os gêneros, fator preponderante para o professor no processo de ensino de gêneros.

Acreditamos que este estudo sobre gêneros textuais poderá constituir-se como mais uma oportunidade para capacitar o professor da Educação Básica, por meio de um trabalho que perpassa todas as áreas do conhecimento, numa perspectiva dinâmica e funcional da língua, desde que os gêneros não sejam entendidos como formas fixas, como estruturas rígidas, mas como eventos culturais, de ações comunicativas e interacionais, portanto dinâmicas e sociais.

Nesse contexto, esta pesquisa envolve estudos sobre a prática dos gêneros textuais na escola, objetivando refletir sobre o tratamento dado a eles por parte do professor nas práticas

de sala de aula, concentrando-se, portanto, no fazer pedagógico desses educadores.

A questão nuclear que norteia este estudo se volta para entender de que maneira o professor do Ensino Fundamental conduz sua prática pedagógica no trato com os gêneros textuais e se o faz de forma produtiva. Buscamos perceber o que o professor ensina quando ensina gênero, no Ensino Fundamental, pelo que nos concentramos em observar e analisar o fazer pedagógico desses educadores.

Para conduzir este trabalho de investigação e análise sobre o objeto de estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica, fundamentada na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) e nos aportes teóricos de Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi(2008), Bazerman (2009; 2011), Bawarshi e Reiff (2013) e Miller (2012), entre outros.

Partimos da hipótese de que, apesar da ênfase dada ao trabalho com gêneros textuais na escola, a maioria dos professores do Ensino Fundamental ainda trabalha como se os gêneros de textos fossem um novo conteúdo, e enfatizam classificações e nomenclaturas relativas à sua forma, sem ressaltar a importância dos gêneros em seu funcionamento social.

Para concretizar essa investigação, buscamos identificar qual a abordagem teórico-metodológica do professor, ao ensinar os gêneros textuais; tentamos averiguar que visão de língua, de texto e de gêneros está subjacente às suas práticas em sala de aula, analisando de que forma essa percepção intervém na prática docente. Concentramos nossa pesquisa no trabalho de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, porque percebemos que pouco ou quase nada há de políticas públicas na rede voltadas para estudos e formação continuada aos profissionais dessa modalidade de ensino.

Outro fator que nos motivou é poder contribuir com o lugar em que vivemos, oportunizando o aprofundamento dos estudos sobre gêneros textuais, foco do trabalho de Língua Portuguesa. Como proposta de intervenção, preocupamo-nos em realizar um trabalho de formação docente, aos professores de Língua Portuguesa, da escola campo de pesquisa. O trabalho foi organizado a partir das observações durante a pesquisa e dos estudos feitos no decorrer do curso.

A formação foi vivenciada em quatro oficinas, que aconteceram em horários e dias acordados pelo grupo. Durante as oficinas, buscamos refletir com os professores a necessidade de se ter uma consciência sobre gêneros e a sensibilidade necessária à escolha desses gêneros para o trabalho em sala de aula. Discutimos sobre a importância desse fazer, sua didatização, buscando aproximar o trabalho realizado na prática pedagógica com gêneros

textuais e as situações reais e concretas de uso desses gêneros, compreendendo que estes podem servir como respostas às necessidades cotidianas das pessoas. Buscamos desenvolver atividades predominantemente práticas, entretanto também trouxemos algumas reflexões teóricas, com a finalidade de amparar o trabalho. Toda a descrição e a avaliação das oficinas encontram-se ao final deste trabalho.

Além dessas considerações introdutórias, este estudo está organizado em quatro capítulos, a saber: Capítulo 1, no qual discorremos sobre a evolução das concepções de língua, de texto e de gêneros textuais; e sobre a importância do trabalho com gêneros em sala de aula; Capítulo 2, em que tratamos das diversas correntes teóricas que têm explorado a questão dos gêneros de textos; Capítulo 3, no qual expomos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa empreendida; e o Capítulo 4, em que apresentamos e discutimos os resultados da análise dos dados coletados na pesquisa. Na sequência, tecemos algumas considerações finais da pesquisa e, por fim, apresentamos nossa proposta de intervenção, com as devidas análises e comentários sobre o material aplicado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS AO LONGO DO TEMPO

As concepções de língua e de texto vêm, ao longo dos anos, sofrendo mudanças a partir da evolução das pesquisas em diversas áreas. Negar esse fato e sua importância para a compreensão atual de alguns fenômenos da linguagem é não reconhecer todo o percurso histórico e social dos estudos linguísticos, e o que cada época e descoberta científica representam para o homem e a sociedade.

É notório que grande parte dessas mudanças nas concepções das práticas discursivas deve-se à Linguística de Texto e aos estudos de gêneros. Por isso, neste primeiro capítulo, discorreremos sobre as concepções de língua e de texto, e sobre as mudanças na consideração da importância do trabalho com gêneros em sala de aula. Discorreremos, ainda, sobre a contribuição da Linguística Textual no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM¹ ATRAVESSADA PELA NOÇÃO DE GÊNEROS

As concepções de língua/linguagem vêm sofrendo algumas variações ao longo da história, desde a concepção de língua como um código, passando pela noção de língua como instrumento de comunicação, até a noção de língua como espaço de interação. Reconhecemos que o primeiro e, talvez, o mais determinante ponto, numa análise da atividade de ensino-aprendizagem, é a noção de língua que se adota. Nesta pesquisa, consideramos a língua como um fenômeno social, portanto de caráter interativo, político, histórico, cultural, sendo a mediadora das ações e interações sociais.

Língua é, pois, uma atividade constitutiva (MARCUSCHI, 2003a), já que constrói sentidos, permitindo-nos expressar nossos sentimentos, crenças e ideias. É não somente uma forma, mas, antes, uma forma de ação e, nesse sentido, não se confunde com a gramática. Enquanto atividade, a língua não tem sentido por si só, já que o sentido emerge da interação.

Por isso, Marcuschi (2003b) afirma que, semanticamente, há certa opacidade na língua, pois ela não consegue simplesmente espelhar uma realidade. O que nos faz acreditar que não há fidedignidade naquilo que se escuta e se transmite; haverá sempre uma imbricação entre as

¹ Não interessa, para os propósitos deste trabalho, fazer uma distinção entre as noções de “língua” e “linguagem”.

formas linguísticas e os pontos de vista do locutor e do interlocutor, já que não há essa transparência na língua.

Afirma Bakhtin (2011, p. 160) que “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente”. Corrobora com esse pensamento Faraco (2006, p. 23) quando diz que “vivemos, portanto agimos, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e recíproco”.

É fato, pois, que a língua está a serviço da enunciação concreta, espaço em que se torna viva e real. Afirma Bakhtin que

a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se realidade. (BAKHTIN, 2014, p.160)

Entendemos a língua nessa perspectiva, o que nos permite repensar a sala de aula como espaço dinâmico, dialógico e aberto para aprendizagem e o nosso próprio agir pedagógico como lugar de criatividade e flexibilidade, que exige sairmos da nossa zona de conforto, assumindo mudanças de posturas que atendam às necessidades da sociedade.

A língua/linguagem é suporte ou instrumento de mediação na interação entre os sujeitos. Nessas relações, são passados de geração a geração valores, crenças, cultura. Como afirma Antunes (2009, p.22), nessa concepção, a língua “é vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, regulado por comunidades de falantes”.

É, pois, através da língua/linguagem que nos sentimos participantes de um grupo, construímos nossa alteridade, na partilha, na vivência das experiências e na relação com o outro. Nesse âmbito, emergem as ações e atividades sociais que se corporificam em gêneros textuais.

Sobre esse aspecto, Antunes (2009, p.53) ressalta que é preciso aproximar-se das práticas sociais e, daí, alcançar as práticas discursivas, lugar em que são determinados os usos pelos falantes de uma língua. Assim, a partir dessa aproximação, a construção textual torna-se mais significativa.

Nessa perspectiva a autora lembra que os textos:

- diferem enormemente, pois dependem da multiplicidade de propósitos que envolvem; por exemplo: um aviso tem uma finalidade comunicativa bem diferente daquele de um ensaio ou de um editorial;
- obedecem a certos padrões mais ou menos fixos; são, pois, uma espécie de modelos, resultantes de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e em que servem; por exemplo, um relatório, um requerimento seguem certas convenções sedimentadas pelas próprias instituições que os adotam;
- se organizam em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos ou partes, cada uma desempenhando uma função também determinada; um artigo científico, por exemplo, tem uma configuração própria, que inclui diferentes partes, cada uma com função particular;
- na conformação a essas estruturas, [os textos] contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais. Os primeiros, mais que os segundos, marcam o que, efetivamente, é típico de um gênero, ou, mais precisamente, de uma classe de gênero; por exemplo, em uma resenha, é obrigatório um bloco em que se apresente uma síntese do conteúdo da obra resenhada; é opcional a apresentação do sumário ou de comentários acerca da bibliografia referida. (ANTUNES, 2009, p.54)

Acrescentamos a essas observações o fato de que “o texto depende de um evento deflagrador”, como fator importante na sua produção. Tais características nos levam a pensar que os gêneros textuais dão conta muito mais de elementos das práticas sociais estabelecidas e regidas pela linguagem e interação do que de fatores linguísticos. Assim, os gêneros podem ser considerados como eixo das práticas escolares, seja em qualquer área do conhecimento, em especial para o trabalho com a Língua Portuguesa, haja vista a linguagem ocorrer por meio dos gêneros.

Para Antunes (2009), é condição precípua da escola promover esse conhecimento. Faz-se necessário, no trabalho com os gêneros, a consciência de que as ações sociais executadas pelos indivíduos, seja por meios verbais ou não verbais, são tipificadas, servindo de modelo a uma comunidade. Tipificação aqui é tratada, segundo Bazerman (2009, p.29), como maneiras de realizar determinadas ações facilmente reconhecidas por uma comunidade de uso em uma determinada circunstância. Diz respeito às formas padronizadas e identificáveis de comunicação em que surgem os gêneros. A recorrência desses eventos ou elementos dá o caráter de regularidade e do que é típico aos gêneros.

Entendemos, nesta pesquisa, que as atividades com gêneros textuais em sala de aula devem ir além de um mero trabalho que explora a forma, a estrutura, o conteúdo e os elementos linguísticos, a escrita do aluno. Antes, devem privilegiar o funcionamento do gênero na vida cotidiana dos estudantes, os eventos deflagradores, as interações presentes e o propósito comunicativo. Para isso, é preciso sensibilidade e critérios para seleção dos gêneros a serem trabalhados nas práticas de sala de aula, o que não é tarefa fácil.

Concordamos com Lima (2016, p.24) quando destaca a relevância do trabalho sistemático com gêneros textuais na sala de aula, que leve em consideração não apenas o desenvolvimento da linguagem dos alunos, mas também as vivências e a cultura em que os alunos estão imersos, expressando autenticamente uma situação de uso. Logo, consideramos que os gêneros podem servir como rico instrumento para o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Sob esse prisma, consideramos que a escola se configura em espaço propício para o ensino de gêneros. Não se pode negar que, de alguma forma, o gênero, quando utilizado para fins de aprendizagem, perde um pouco da sua autenticidade, entretanto acreditamos ser possível aproximar esse ensino de uma situação autêntica de uso. O professor assume a função, vamos assim dizer, de provocador dessas situações, ou, ainda, daquele que tem sensibilidade suficiente para saber aproveitar os eventos e as situações problematizadoras que surgem comumente no espaço da sala de aula e que fazem parte do entorno escolar, em momento e condições oportunas.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA AS REFLEXÕES SOBRE TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com Fávero e Koch (2008), a Linguística Textual surgiu em meados de 1960 na Europa, tendo-se originado a partir dos estudos da Retórica aristotélica, partindo da ideia básica de que o texto se constitui numa unidade linguística hierarquicamente superior à frase e de que a língua não funciona de forma isolada, mas sim em unidades de sentido, chamadas ‘textos’, sejam eles orais ou escritos.

Sem dúvida o processo comunicativo, de maneira geral, não se dá por meio de fragmentos ou de palavras soltas e desconectadas de um fio discursivo. Ele acontece em ações interativas corporificadas em textos. Concordamos com Marcuschi (2008, p.71), quando ele afirma: “a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos”.

O que deflagra inicialmente os estudos da Linguística Textual, que doravante nessa pesquisa será referida como LT, é a convicção dos pesquisadores da época de que as teorias construídas pela Linguística Estrutural, ainda que concebem a língua como um fenômeno social, analisavam-na como um sistema, um código, com ênfase na norma e nas regras, em

detrimento dos usos. Dessa forma, esses estudos não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no discurso, produzido pelos sujeitos em situação de comunicação.

A partir da percepção de que a língua é heterogênea e variável, constrói-se uma nova perspectiva teórica que procura transpor o limite da frase e dar conta dessa visão mais ampla de língua. Essa inquietação está bem registrada em Bentes (2010, p. 259), quando afirma:

Sem dúvida, o surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo esforço teórico, com perspectiva e métodos diferenciados, de constituição de um outro campo (em oposição ao campo construído pela Linguística Estrutural), que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural – que compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa.

Para Koch (2009, p.7), esse é o momento que se designa de “análise transfrástica”, em que não se distinguem com clareza fenômenos referentes à coesão e à coerência do texto. Na análise transfrástica, o ponto de partida é a frase, e o de chegada é o texto. Ainda segundo a autora (2002, p.150), os estudiosos da época dedicavam esforços nesse tipo de análise ou na construção de gramáticas do texto, mas, mesmo nessa perspectiva, o texto ainda não é o objeto de estudo e análise, pois o foco é a relação entre a frase e o período, estabelecido pela correferenciação (anáfora), pela correlação de tempos verbais, pelo uso de conectores interfrasais e de artigos, que se dão no interior do texto.

Essa proposta de “gramática do texto” pretendia abarcar um conjunto de regras que possibilitassem um texto de “qualidade”, tarefa complexa de realizar, haja vista a dinamicidade da língua e do texto. Como diz Marcuschi (2003a, p.33), o texto é um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Assim, é impossível se construírem regras e formas como se o texto fosse algo estático e previsível.

Pensar hoje o discurso ou o próprio silenciamento, como o eixo do trabalho da Linguística, e o texto, por sua vez, a sua materialização é de certo óbvio, entretanto essa ideia nem sempre foi reconhecida. Para se chegar a esse conceito, a Linguística fez um percurso de mais de trinta anos, até que a expressão “Linguística de Texto” fosse empregada pela primeira vez, por Harald Weinrich, estudioso alemão que defendia toda a Linguística ser “Linguística de Texto”.

Segundo Bentes (2010), diversos estudiosos, nesse primeiro momento, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, somavam esforços para cunhar o texto como foco dos estudos linguísticos, mudando o conceito de língua até então estabelecido.

O século XX foi marcado por grande efervescência e pluralidade nos estudos linguísticos, tendo como forte representação as perspectivas formalistas de Saussure, Bloomfield e Chomsky, que se preocupavam em teorizar e explicar fatos da língua de maneira racional, bem como as novas tendências funcionalistas, que buscavam observar a linguagem em uso, a língua em ação e os aspectos que conduziam adequadamente a interação entre sujeitos e seus contextos comunicativos, o que Marcuschi (2008) diz ser a “guinada pragmática”, que tinha como eixo o estudo do texto, seus determinantes para a produção e recepção.

Com a perspectiva pragmática, há um deslocamento e um amadurecimento, se assim podemos chamar, da análise formal da língua para uma análise do funcionamento da língua em situações concretas na realização da ação comunicativa no cotidiano do indivíduo.

Podemos dizer que o afastamento da perspectiva da Linguística Estruturalista e a ampliação da LT foram acontecendo paulatinamente: primeiro, os estudos voltavam-se para a análise transfrástica; segundo, para a descrição da competência textual do falante (gramática textual); e por último, o texto passa a ser estudado em seu contexto de uso, nas interações sociais, visto como algo inacabado e em processo. E, aí sim, ao invés de uma gramática de texto, partiu-se para uma teoria de texto que tinha como escopo investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos no uso. Toma forma, então, a questão da textualidade, vista aqui segundo Antunes (2009), como a condição que tem a língua de somente ser representada em forma de texto, que funciona comunicativamente.

Para Marcuschi (2008, p. 31), é importante reconhecer a contribuição das várias correntes no estudo da Linguística e a necessidade de coadunar essas correntes, visto que, para ele, tanto a função quanto a forma são importantes na análise linguística. Destacar uma, em detrimento da outra, dependerá do conceito de língua adotado, mesmo que implicitamente, nas práticas pedagógicas e atividades de sala de aula. Assim, entendemos que não se pode tratar de gêneros textuais sem abordar as concepções de ‘língua’ e de ‘texto’.

2.4 GÊNEROS: DAS ORIGENS ÀS PRÁTICAS ENUNCIATIVAS

A compreensão da dinâmica dos gêneros textuais tem variado bastante com o passar do tempo, desde a Antiguidade clássica, representada por Platão e Aristóteles, passando pela Retórica e pela Literatura, que utilizou o termo em larga escala, até as concepções mais

relacionadas à língua e ao discurso. Nesta seção, discorreremos sobre as diferentes concepções de gêneros textuais.

2.4.1 Gêneros e a Retórica

A Retórica teve início na Sicília como metalinguagem do discurso oratório e, na *Retórica* de Aristóteles (2005, p.19), encontramos informação de que ela estava a serviço de “uma democracia que dava direito aos seus cidadãos de participar das assembleias populares, sobre qualquer tema que merecesse a defesa, o elogio ou a censura da comunidade, seja político, jurídico, moral etc.” A arte do diálogo fascinou toda a Grécia, de forma que inspirou a criação dos estudos dessa arte nas escolas, habilitando os cidadãos a defenderem suas causas e a lutarem pelos seus direitos.

Assim surgiram os primeiros professores, os “sofistas”, como eram chamados. Eram grupos de mestres que andavam pelas cidades e a eles competia ensinar a arte do bem falar, a arte de persuadir a quem os ouvia, pela argumentação. Ensinavam a retórica nas ágoras, e eram muito numerosos os seus discípulos.

No regime político democrático que vigorava em Atenas, o exercício da política exigia um bom domínio da fala. Os sofistas dominavam essa arte e ensinavam àqueles que podiam pagar pelo seu trabalho. Entretanto, ao longo do tempo, o termo “sofista” foi adquirindo um sentido negativo, principalmente a partir das duras críticas feita por Platão, que considerava os sofistas como pertencentes à classe dos ilusionistas.

Muitos tratados foram elaborados sobre Retórica, na Grécia antiga, pelos sofistas, entretanto é Aristóteles que a fundamenta e sistematiza, em sua obra clássica, *Arte Retórica*. Para o filósofo, a Retórica e seu estudo visava à criação e à elaboração de discurso com fins persuasivos, e ele se interessa por questões particulares de ordem social ou política, classificando-a em três gêneros de discurso público: judicial, que acontecia nos tribunais; deliberativo ou político, praticado nas ágoras; epidídico, usado para elogiar ou censurar uma pessoa.

Para Lima (201, p. 25), a arte da retórica ganha, com Aristóteles, o sentido e a faculdade de descobrir, em todo assunto, o que é capaz de gerar persuasão, o exame acurado das formas que compõem o discurso, levando em conta cada situação social, de acordo com o momento, a cultura, o ambiente e as pessoas envolvidas.

Percebemos que vários são os conceitos de Retórica: uma ciência que se ocupa das técnicas da comunicação com fins persuasivos; a arte do bem falar; a arte de persuadir; a arte do argumentar. Neste trabalho, entendemos Retórica, em consonância com Bazerman (2015, p.20), como “a arte prática reflexiva do enunciado estratégico em contexto, do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores”.

A Retórica nos possibilita pensar em como utilizar a palavra a nosso favor, de forma a obter sucesso naquilo que queremos; e nos ajuda a pensar sobre o que os outros, através da palavra, tentam nos dizer. Ajuda a nos depararmos com a imprevisibilidade. Está sempre pautada no ponto de vista de quem fala e no mundo das opiniões.

Ao longo do tempo, os estudos foram evoluindo e a Retórica foi dividida em duas áreas: uma Retórica da elocução, voltada para os estudos literários; e a Retórica da argumentação, que tratava dos estudos da persuasão. Esses dois ramos, vistos em conjunto, intitulam-se “novas retóricas”.

Segundo Plantin (2008, p.12), do século XIX a meados do século XX foi o período que constituiu o momento-chave dos estudos argumentativos. Já no final do século XIX, a Retórica é fortemente criticada como disciplina não científica e foi progressivamente desprestigiada, sendo retirada do currículo da universidade republicana.

Diante do que foi exposto, percebemos que a mais antiga concepção de gênero, numa perspectiva discursiva, provém da Retórica.

2.4.2 Gêneros numa Perspectiva Sócio-histórica

Não se pode esquecer, como visto, que a mais antiga concepção de gênero se inicia possivelmente com Aristóteles e Platão, na Antiguidade clássica, período em que a tradição retórica e poética dominou a reflexão literária do século V a.C., mais tarde, enfatizada na Idade Média, no Renascimento e na Modernidade, e que ainda se estende até os dias atuais.

Afirma Marcuschi (2008, p. 147) que

a expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Marcuschi (2008, p. 148) reconhece que “surge com os estudos aristotélicos uma teoria mais metódica e organizada sobre gêneros e sobre a natureza do discurso”. Para ele, compõe o

discurso: aquele que fala; aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala. Aristóteles também, em seus estudos, já designava três tipos de ouvintes, que atuam como: espectador que olha o presente; assembleia que olha o futuro; e juiz que julga sobre o passado. A esses três tipos, ele associa três gêneros de discurso retórico: o demonstrativo, o deliberativo e o judiciário.

Na Antiguidade clássica, os gêneros eram definidos de acordo com os elementos: forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjético ou objetivo). Havia, então, três gêneros: o lírico, o épico e o dramático, e sobre essa tríade se voltavam os estudos de gêneros, a princípio literários. (cf. BAWARSHI; REIFF, 2013).

No século XVIII, esse modelo clássico, proposto pelos gregos e assumido pelos renascentistas, entra em decadência frente às questões políticas e sociais da época. No Ocidente, os gêneros textuais receberam diversas definições. A partir do século XIX, os estudos dos gêneros assumem novas e importantes perspectivas, com o surgimento da Ciência da Linguagem, a Linguística.

No que se refere às concepções de “gênero textual”, muitas são as teorias e variados os estudos sobre esse tema, a ponto de tornar difícil um levantamento preciso dos estudos e perspectivas sobre o assunto, como aponta Marcuschi (2008). O que se tem hoje, na verdade, é uma nova roupagem para um antigo tema.

Sem dúvida, estamos vivendo decisivas mudanças no que diz respeito a gêneros frente aos meios midiáticos, às novas tecnologias da informação e de comunicação (TICS) e às redes sociais, pois cada dia nos deparamos com novas situações de uso, a ponto de dificultar o acompanhamento evolutivo.

Para explicar essa constante transformação, Miller (2013, p. 26-27) vai buscar apoio no conceito de evolução surgido durante a transição do Iluminismo para o Romantismo, o que originou as investigações tanto na história da linguagem como na compreensão do mundo natural. Aporta também na teoria sintética de Darwin, que considera a população como unidade evolutiva, considerando Miller esse termo como usado analogicamente em diversos estudos sobre gênero, não só nos estudos retóricos e linguísticos, mas nos literários, midiáticos, bem como nas ciências das novas tecnologias da informação e de comunicação.

Mas, ao longo do tempo, a concepção de gêneros foi-se estendendo a outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia. Hoje, “gênero” é associado às atividades

humanas, sendo entendido como conjunto de enunciados significativos.

Assim como a língua, os gêneros mudam ao longo do tempo e de acordo com as situações de uso, por isso são considerados construções históricas relativamente estáveis. Os gêneros possuem forma, função, estilo e conteúdo definido, embora sua forma não seja estática nem pura. Sua determinação se dá muito mais pela função do que pela forma. Para Miller (2012, p. 39), os gêneros são formas de agir socialmente, e não se prestam à taxonomia, pela sua capacidade de mudança, evolução e decaimento.

Segundo Bazerman (2015, p. 16), “gêneros não são apenas formas, mas *frames* de ações sociais”. Para o autor, “*frames*” ou “*footing*” ultrapassa o reconhecimento do espaço físico e do grupo de participantes nos quais se está inserido, a fim de lhe conferir determinada caracterização ou forma social. Assim, são espaços ocupados por poucas palavras ou mediante gestos ou modificações de posturas irônicas, satíricas que pode reorientar a tensão e um grupo envolvido numa ação discursiva para outra, desviando o foco dessa para aquela. Por isso, o escritor pode *jogar* com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. Nessa relação, está em jogo também a consciência do professor sobre a importância das diversas formas (multimodalidade) dos gêneros, no trabalho com a leitura, a compreensão e a produção textual.

Especificamente na Linguística, os estudos de gênero têm-se voltado para a área do discurso, tanto falado quanto escrito. Sobre isso, destaca Swales (*apud* MARCUSCHI, 2008, p.147): “Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito”.

Segundo Fiorin (2013, p.57), “depois de Benveniste, sabe-se que discurso é sempre o ponto de vista de um sujeito individual ou cultural”. Por isso os usuários da língua devem dominar suas nuances, regras e organização estrutural.

Em linhas gerais, o conceito de discurso possui três características que o definem, segundo Brandão (2013,p.19):

Primeiro: O discurso ultrapassa o nível puramente gramatical, linguístico. O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra, a frase) e sobre os aspectos extralinguísticos que condicionam sua produção. Significa que trabalhar no nível do discurso é atuar nesses dois níveis: no nível do linguístico (fonológico, sintático, lexical) e no nível extralinguístico. A linguística teve dificuldades para aceitar esses elementos extralinguísticos, dificuldade para incorporá-los no seu campo de estudo. A abordagem do extralinguístico não exclui o linguístico na Análise do Discurso.

Segundo: O discurso diz respeito a enunciados concretos, a falas/escritas realmente produzidas (e não idealizadas, abstratas, como as frases da gramática) e os estudos

na perspectiva discursiva visam descrever como funciona a língua no seu uso efetivo, como se dá a produção de efeitos de sentido entre interlocutores, sujeitos situados social e historicamente. Assim, o trabalho no nível discursivo tem como objeto não a frase, mas o enunciado concreto. A frase é o objeto da linguística, e o objeto de uma Análise do Discurso é justamente o funcionamento da língua enquanto uso.

Terceiro: No nível do discurso, portanto, o falante/ouvinte, escritor/leitor devem ter conhecimentos linguísticos, isto é, dominar a língua, suas regras, sua organização no nível fonológico, sintático e lexical e também conhecimentos extralinguísticos, necessários para produzir discursos adequados aos diferentes contextos de comunicação.

Sabemos que a ideia de “discurso” é bastante conflitante entre pesquisadores dos estudos enunciativos, entretanto, nesta pesquisa, entende-se discurso como objeto que ultrapassa o limite da gramática e da própria linguística, ancorado tanto no linguístico (fonologia, sintaxe e léxico) como no extralinguístico, revelador da fala e das escritas realizadas concretamente, numa relação de interação entre interlocutores no funcionamento ativo da língua.

Concordamos com Bronckart (2009, p.137), quando afirma que “no processo sócio-histórico os textos são produtos da ação interativa do sujeito, portanto atividades de linguagem em constante formação social, que correspondem a objetivos, interesses específicos”. Assim sendo, os textos apresentam características relativamente estáveis, justificando para ele que os mesmos sejam chamados de gêneros de texto. Doravante, neste trabalho de pesquisa, o “gênero” será considerado “gênero textual”.

Para Bakhtin (2011), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que se concretizam na língua em uso e, assim como as atividades humanas, eles são diversos e heterogêneos. Ele diferencia os gêneros entre: primários (simples), formulados em situações cotidianas; e secundários (complexos), constituídos em condições de relações culturais mais desenvolvidas, em que predomina a escrita.

Considerando a multiplicidade das teorias de gêneros, em seus diferentes contextos sócio-históricos, destacamos os estudos que têm influenciado as reflexões sobre gêneros aqui no Brasil e, segundo Reinaldo e Bezerra (2012, p.74), englobamos escolas de Genebra e da Austrália (foco na análise e ensino dos gêneros). A escola dos Estados Unidos privilegia a função social e, quando há foco no ensino, esse é voltado para a Academia.

Nos estudos teóricos sobre gênero, é importante destacar, segundo Reinaldo e Bezerra (2012, p.73), que as abordagens teóricas de gêneros formam um conjunto de estudos voltados para uma visão analítica ou pedagógica, que podem ser reunidas em segmentos distintos.

Numa perspectiva textual, os gêneros são analisados a partir dos traços formais para fins classificatórios, descrição e ensino. Outra perspectiva é a contextual, na qual está incluída a sociorretórica (que identifica a variedade e mudanças nas ações sociais como fator determinante das variações dos traços dos textos) e a sociodiscursiva (defende a ideia de que, para a produção textual, fazem-se necessárias representações de uma situação social). E, por último, a perspectiva social, que busca perceber como os gêneros refletem, partilham, tornando os participantes capazes de se envolverem nos eventos linguísticos.

Os gêneros devem ser analisados sempre na relação com as práticas sociais, considerando o meio e as atividades culturais de inserção do indivíduo, os interesses envolvidos, as tecnologias, os propósitos comunicativos dos envolvidos na situação interativa.

Dessa forma, o gênero é uma ferramenta sofisticada para o trabalho pedagógico na sala de aula, devendo ser considerado para o ensino da leitura, da escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos. Para Bazerman (2011, p.31), “o estudo de gêneros possibilita descobrir conhecimentos e experiências que os estudantes trazem consigo, instiga desafios que levarão os alunos a novos lugares”. O trabalho com gêneros textuais também deve servir de chave para ajudar os estudantes a compreender o mundo e agir nele.

Consideramos, portanto, que uma ação consciente e planejada por parte do professor, em que haja de fato propósitos comunicativos bem definidos, e o mais próximo possível das situações de uso, com seleções e escolhas de gêneros que interessem e que motivem os estudantes, fará do ensino-aprendizagem um processo menos árduo e mais real.

2.4.3 Gêneros Textuais como Materialização Discursiva

A concepção de língua e de texto, como vimos, vem, ao longo dos estudos linguísticos, transformando-se, representando a cada tempo as práticas discursivas de forma geral; práticas discursivas que se constituem na heterogeneidade do sujeito.

No dizer de Authier-Revus (2004, p.47), “os sujeitos se alinham, se enfrentam, em certo estado de luta axiológica e política na construção de uma formação social e discursiva”. Isso inscreve o sujeito nas suas relações consigo mesmo e com o meio em que está inserido.

Um aspecto importante nessa evolução conceitual é a percepção de que o emprego da língua acontece através dos enunciados, que, por sua vez, são inerentes às atividades humanas e, portanto, dinâmicos e heterogêneos. Isso confirma o que afirma Bakhtin (2011, p. 261): “o uso da linguagem é tão multiforme quanto as atividades humanas.”

Para Benveniste (1989, p. 83), a enunciação é a colocação em funcionamento da língua, é a efetuação da língua em discurso, ou seja, o que acontece nas atividades discursivas, presentes no cotidiano, na relação entre sujeitos situados em um determinado tempo e espaço.

Já para Bakhtin (2011), o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes, como sinal, de que o falante terminou a sua enunciação. Para esse autor (2011, p.274), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Essa visão se coaduna com as afirmações de Brandão (2013, p.26), para quem

o sujeito não é o previsível da gramática, mas o sujeito clivado pelo consciente e inconsciente, por acentos e ideologias do grupo a que pertence, que aos poucos se forma na relação com o outro, percebendo sua alteridade, construindo sua formação discursiva. [Assim], o sujeito do discurso se constitui, se reconhece como tendo uma determinada identidade na medida em que interage com outros discursos, com eles dialogando, comparando pontos de vistas, divergindo etc.

Vale ressaltar que, embora estejamos vivendo a ‘contemporaneidade’, ainda há uma resistência muito forte em compreender determinados conceitos, considerar mudanças, diversidades e transformações, seja no campo da Linguística, nos estudos de gêneros, no espaço em sala de aula, nas relações humanas. Elas acontecem muitas vezes na teoria, mas ficam um pouco distante das práticas efetivamente realizadas.

2.4.4 Os Gêneros numa Perspectiva Bakhtiniana

Dentre as várias contribuições deixadas por Bakhtin, as pesquisas sobre gêneros do discurso são de grande relevância, principalmente para os estudos linguísticos que focalizam a enunciação.

Segundo Brandão (2013, p.34), a ênfase da teoria bakhtiniana está na interação e na enunciação, como eixos das relações e interações sociais, que acontecem pela linguagem, em qualquer esfera de atividade humana. As concepções de Bakhtin sobre os gêneros só foram introduzidas no Ocidente a partir da década de 1960, por meio do livro *Estética da Criação Verbal*.

Sobre esse tema, afirma Bakhtin (2011, p.262-263):

A questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura), e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas que têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum. Quase não se levava em conta a questão linguística geral do enunciado e dos tipos.

Nesse plano, os textos são construídos nas relações interativas que seguem as orientações sociais pertinentes a cada situação de uso. Segundo Bezerra (2017, p.37) os textos são orientados pelas convenções do gênero (acordo social) que cabem a cada situação.

Essa afirmação confirma o que afirmamos acima, que a literatura foi de fato pioneira nos estudos de gêneros. Afirma Bakhtin (2011, p.263) que, na Antiguidade, estudavam-se os gêneros retóricos, já existindo uma preocupação com a natureza verbal deles, evidenciada pela influência do ouvinte sobre o enunciado e sobre a conclusibilidade verbal desse enunciado, entretanto havia um distanciamento das questões da Linguística.

O autor ainda chama a atenção para o fato de a escola de Saussure e seus adeptos (estruturalistas) e a dos behavioristas americanos estudarem os gêneros discursivos do cotidiano com ênfase nos diálogos, o que, segundo ele, não daria conta de definir corretamente a natureza linguística dos enunciados, haja vista a análise ficar restrita à especificidade do discurso oral do dia a dia, ou seja, ao que ele chama de “enunciados primitivos”.

Diversos estudos mais recentes sobre gêneros retomavam aspectos que foram tratados na Antiguidade, contudo ainda não alcançavam a dimensão da Linguística, uma vez que o uso da linguagem está presente em todas as atividades humanas e se concretizam por meio dos gêneros que são, portanto, dinâmicos e multiformes. Para Bakhtin (2012, p. 262):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados à linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Tais aspectos nos levam a pensar que os gêneros do discurso dão muito mais conta de elementos das práticas sociais estabelecidas e regidas pela linguagem e interação do que dos fatores linguísticos.

Para Antunes (2009, p.53), é condição precípua à escola promover esse conhecimento. Faz-se necessário também, no espaço de sala de aula, a consciência de que os textos são

representações das ações sociais executadas pelos indivíduos, seja por meios verbais, seja por meios não verbais.

Bakhtin (2012, p.262) diz que são infinitas as riquezas e diversidades dos gêneros do discurso frente às inesgotáveis possibilidades de atividades humanas. Isso nos faz concluir que, para o autor, gêneros do discurso e atividades humanas são imbricados, ou seja, agimos e falamos por meio dos gêneros nas nossas relações interativas.

Segundo Faraco (2006, p.111), se quisermos estudar o dizer, temos que nos remeter à outra face dessa moeda, ou seja, às atividades humanas. Para ele, não falamos no vazio, mas nossos enunciados são pautados nas várias formas do agir humano e seguem uma organização estrutural que os compõe. Essa organização está relacionada com as situações e as finalidades subjacentes.

Esse modo de perceber a língua/linguagem corrobora as afirmações de Bakhtin, explicitadas em *Maxismo e Filosofia da Linguagem* (2014, p.129): “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”.

Bakhtin afirma que há uma dificuldade em definir, de forma geral, a natureza dos gêneros do discurso, haja vista a sua profunda heterogeneidade. Apesar disso, o filósofo aponta duas importantes diferenças entre os gêneros, os quais ele denomina gêneros discursivos “primários” e “secundários”.

Os gêneros **primários** são considerados pelo autor como simples, constituídos nas relações diárias da vida cotidiana. Desenvolvem-se em situações espontâneas, estando presentes nas conversas familiares e nas informais, sendo, então, mais típicos da oralidade. Já os **secundários**, aparecem em circunstâncias mais elaboradas, sendo mais voltados para a modalidade escrita, como romances, peças teatrais, discursos ideológicos, científicos, jurídicos, religiosos etc.

O filósofo russo explica (2014, p.266) que uma determinada função, seja cotidiana, científica, técnica, oficial etc., e determinadas situações comunicativas discursivas geram determinados gêneros, isto é, tipos de enunciados, estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Essa estabilidade, segundo Faraco (2003, p.112), diz respeito “à historicidade dos gêneros e à imprecisão das suas características e limites”, o que significa, para ele, chamar a atenção para o fato de os gêneros não terem definições fechadas e únicas, de uma vez para

sempre, nem serem puros. Observamos que as práticas sociais da linguagem são âncoras para a concepção dos gêneros do discurso, que, por sua vez, são o escopo fundamental da teoria de Bakhtin.

Percebemos que, para o autor russo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional merecem atenção especial, pois explicam questões relativas à estrutura, sendo indissociáveis e de grande importância no estudo de gêneros.

A esse respeito, afirma Bakhtin (2011, p.266):

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, leitores, os parceiros, o discurso do outro etc.

A relação entre os gêneros do discurso e o estilo está atravessada pelo viés do falante, usuário da língua em situações concretas, que cria e recria a língua na vida e para a vida. O estilo reflete a individualidade do sujeito. Para o estudioso, a estilística da linguagem deve ter como base a natureza do gênero, o que, para ele, não tem sido valorizado por essa área do conhecimento. Ressalta o autor (2011, p.268) que onde há estilo, há gênero.

Outro ponto importante na questão estilística é perceber que as mudanças históricas de estilos da linguagem estão intrinsicamente ligadas às mudanças de gênero do discurso na sociedade. Consideramos, assim como Faraco (2003, p.120), que a atividade estilística envolve uma questão também de escolhas, seja pelo sistema da língua, por possibilidades de criação do falante ou mesmo pela situação de interação estabelecida.

Na elaboração do discurso cria-se uma imagem. A partir dessa imagem, consideramos questões como: para quem se destina a mensagem, o que sabe, suas opiniões, em que acredita, em que esfera circulará o texto, entre outras. Tais questões determinarão a escolha do gênero, da sua composição, dos recursos linguísticos, do estilo a ser utilizado.

Apesar da grande evolução e das grandes contribuições nos estudos de gênero, consideramos um campo bastante complexo e de grande envergadura para os estudos na área de Língua Portuguesa, pois os gêneros estão relacionados com as ações e atividades humanas, sendo, portanto, dinâmicos, mutáveis, flexivos e infinitos. Segundo Bakhtin (2011, p. 285):

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais reflexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto.

Ressaltamos, assim como o autor, a importância de se conhecer bem os gêneros para agirmos livremente no mundo como sujeitos do nosso dizer, sendo reflexivos frente ao dizer do outro.

Os estudos bakhtinianos sobre gêneros não se constituem como modelo único, mas certamente servirão de base reflexiva e metodológica para diversas análises sobre gêneros discursivos, vistos como atividades dialógicas na interação humana.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, divulgados em 1997, sugerem o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. A partir de então, os gêneros passam a ser objeto de ensino na prática docente, na perspectiva de melhoria e favorecimento do ensino da leitura e da produção textual oral e escrita.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), recente documento elaborado com o aval do Ministério da Educação (MEC), configura-se como um importante referencial para o ensino de Língua Portuguesa no país. No entanto, a despeito de apresentar orientações e diretrizes para o trabalho do professor, algumas especificamente sobre o trabalho com gêneros textuais, ainda é notória a dificuldade dos docentes em trabalhar com gêneros em sala de aula. Percebemos, então, que há certa necessidade de aprofundamento teórico sobre questões conceituais e funcionais desse instrumento, na prática pedagógica. Os gêneros textuais constituem-se como um rico instrumento interdisciplinar na sala de aula. Através deles é possível desenvolver a capacidade de reflexão sobre o meio social, a cultura e, sobretudo, trabalhar a língua em situação concreta de uso, explorando o contexto social como possibilidade de interação entre o sujeito e o meio em que vive, haja vista as atividades humanas se produzirem em gêneros, que por sua vez se concretizam em textos.

Entendemos ‘cultura’, à luz do que diz Motta-Roth (2004), como um conhecimento partilhado, por qualquer grupo social, sobre práticas sociais. Segundo Antunes (2009) língua, linguagem e cultura são indissociáveis. Essa dinâmica exige da escola práticas pedagógicas flexíveis, que ultrapassem o limite *do código, das normas e regras, e envereda pelo campo do gênero textual, que circula na sociedade*.

Antunes (2009) também ressalta que, para ampliar a competência comunicativa dos alunos em virtude de competência social mais ampla, há que se trabalhar numa perspectiva de

textos (orais ou escritos) que estão em circulação nos mais variados gêneros e suportes². Assim, acreditamos ser possível aproximar a sala de aula das atividades e vivências cotidianas, refletindo sobre a função e o uso da língua de forma a estimular a participação do sujeito, que é capaz de mudar e ressignificar o seu entorno.

Para tanto, o primeiro questionamento que podemos fazer no trabalho com gêneros textuais é: *Que gêneros devemos trabalhar? Ou, ainda: Como selecionar o gênero a ser trabalhado em sala de aula?*

Para responder a tais inquietações, faz-se necessário olhar com bastante sutileza e sensibilidade para o espaço da sala de aula, e identificar quais problemas e contextos sociais são peculiares e interessariam àquela clientela. Um exemplo: em uma escola que vive a falta de água constante e que isso é um problema para aquela comunidade escolar, de que forma seria possível encontrar soluções para esse problema?

A partir desse problema real, os professores podiam refletir juntamente com os estudantes: De quem é a responsabilidade em solucionar o problema? A quem se dirigir e de que forma? Como se fazer ouvir: oralmente ou através de um texto escrito? Que gênero seria mais adequado? Que tipo de linguagem causaria mais impacto ao texto, dado o contexto exposto?

Após discussão sobre o gênero a ser trabalhado, o professor pode apresentar vários modelos do gênero escolhido e outros semelhantes, analisar características e peculiaridades dos gêneros, em relação à forma, à função, ao conteúdo. Pode, ainda, propor a construção do gênero em outra forma; encaminhar ao órgão competente o gênero produzido; apresentar e discutir possíveis respostas e posicionamentos, entre outras ações. Dessa forma, a linguagem seria trabalhada de maneira interativa, numa perspectiva de análise crítica de gêneros, que, neste trabalho de pesquisa, defendemos. Segundo Bezerra (2017, p. 118),

Pedagogicamente falando, uma perspectiva crítica do ensino de gêneros seria marcada pelo estímulo ao desenvolvimento da autoria e à valorização do dialogismo e da intertextualidade por parte dos alunos, de forma a ajudá-los a se engajar em atividades de produção textual como formas de participar ativamente sobre ele.

Acreditamos que perceber ou provocar essas situações talvez seja o grande desafio da prática pedagógica. Acreditamos, também, que a melhor alternativa para trabalhar gêneros no espaço da escola é envolver realmente os estudantes em situações concretas de uso da língua,

² Entende-se por “suporte”, segundo Marcuschi (2008, p.176), como aquele artefato ou espaço que firma ou apresenta o texto para que se torne acessível.

para que, de forma criativa e consciente, eles consigam fazer escolhas e adequar a linguagem para alcançar os propósitos comunicativos desejados.

Entendemos que a opção por trazer um gênero para a sala de aula implica, sempre, a didatização desse gênero, o qual acaba sendo “manipulado” de forma um tanto fictícia. Entretanto, consideramos que o trabalho com gêneros textuais na perspectiva da consciência crítica do gênero redundaria em um processo de didatização mais adequado e menos fictício.

No capítulo seguinte, vamos aprofundar as reflexões sobre o ensino dos gêneros textuais, apresentando algumas tradições nos estudos de gêneros textuais.

2.6 AS TRADIÇÕES NOS ESTUDOS TEÓRICOS DE GÊNEROS

Os estudos sobre os gêneros textuais são considerados como multidisciplinares, haja vista a amplitude das teorias que tratam do assunto, presentes em diversos campos do conhecimento.

Para Bawarshi e Reiff (2013, p.17), “o interesse no estudo de gêneros tem tido um escopo abrangente e tem sido enriquecido por perspectivas internacionais e multidisciplinares”. Apesar da relevância e das diversas pesquisas e estudos nessa área, ainda há muitas perguntas sem respostas que nos inquietam no espaço de sala de aula, tais como: De que forma selecionar os gêneros para trabalhar no espaço da escola? A partir de que perspectiva trabalhar? O que ensinar quando ensinamos gêneros? Quais as teorias desenvolvidas nesse campo de estudo?

Na área pedagógica, os professores têm navegado num ‘mar de dúvidas’, sem saber, na verdade, que conceitos adotar, sobre que perspectiva trabalhar, haja vista o pouco esclarecimento e respaldo teórico que possuem. Vale ressaltar que tais estudos e exigências fazem parte das orientações dos PCN e são necessários para sustentação do trabalho do professor em sala de aula. Diante dessas inquietações, consideramos importante aprofundar, aqui, a reflexão sobre algumas tradições nos estudos de gêneros, que avaliamos serem importantes para que possamos compreender mais claramente o trabalho que se faz com os gêneros, na atualidade.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), essas tradições possuem cinco principais trajetórias: (1) abordagens neoclássicas; (2) abordagens estruturalistas (ou histórico-literárias); (3) abordagens românticas e pós-românticas; (4) abordagens da Estética da Recepção; e (5) abordagens dos estudos culturais de gêneros. Dentre essas abordagens, apresentaremos, a

seguir, três das principais tradições nos estudos teóricos de gêneros para o ensino de língua materna: a escola australiana, conhecida como Escola de Sidney, que representa a vertente da Linguística Sistêmico-funcional; a Escola de Genebra; e a escola norte-americana, conhecida como a Nova Retórica.

Acreditamos que as informações aqui apresentadas e brevemente discutidas nos ajudam a compreender as concepções que subjazem a algumas teorias de gêneros, a compreender e situar a nossa prática, expandindo as possibilidades de trabalho com esse instrumento na sala de aula, entendendo que não existe apenas um caminho a ser trilhado nesse trabalho, mas uma diversidade, que pode ser adequada ou não, a depender de cada realidade.

2.6.1 Escola de Sidney

A visão de gêneros baseada na perspectiva sistêmico-funcional ganhou destaque na escola australiana de Sidney, entre as décadas de 1970 e 1980, e nos estudos sobre a prática de letramento realizados nas escolas primárias e secundárias na Austrália, feitos por Jim R. Martin. Essa perspectiva tem contribuído na análise de texto e da linguagem como sistema e meio de comunicação. Tal abordagem surge com o objetivo de responder às inquietações sobre a eficiência e a eficácia do letramento escolar, centrado no estudante. Os estudos sobre gêneros advindos dessa escola têm como grandes influenciadores Michael Halliday, Hasan, entre outros.

A linguística sistêmico-funcional acredita que a linguagem está intrinsecamente ligada à função social e ao contexto. Ela surge no interior de uma cultura e está a serviço da mesma. A designação “funcional” diz respeito à ação da linguagem em determinado contexto de uso; e a designação “sistêmico” refere-se à sua estrutura organizacional. Percebe-se que, nessa perspectiva, a linguagem é concebida como um “sistema de escolhas” (cf. Bawarshi e Reiff, 2013), feitas pelos falantes de uma língua, em atividades sociais. Isso justifica sua base teórica sistêmico-funcional.

Assim, para a construção de um texto, é necessária a escolha de diversos elementos, pelos usuários de uma língua. As escolhas dependerão de um “contexto de situação” que, segundo Halliday (apud Bawarshi e Reiff, 2013), não é isolado nem único, mas recorrente, um conjunto de relações semióticas e semânticas que constitui uma *cena cotidiana envolvendo pessoas, eventos e ações que, no momento da interação, expressam sentidos*.

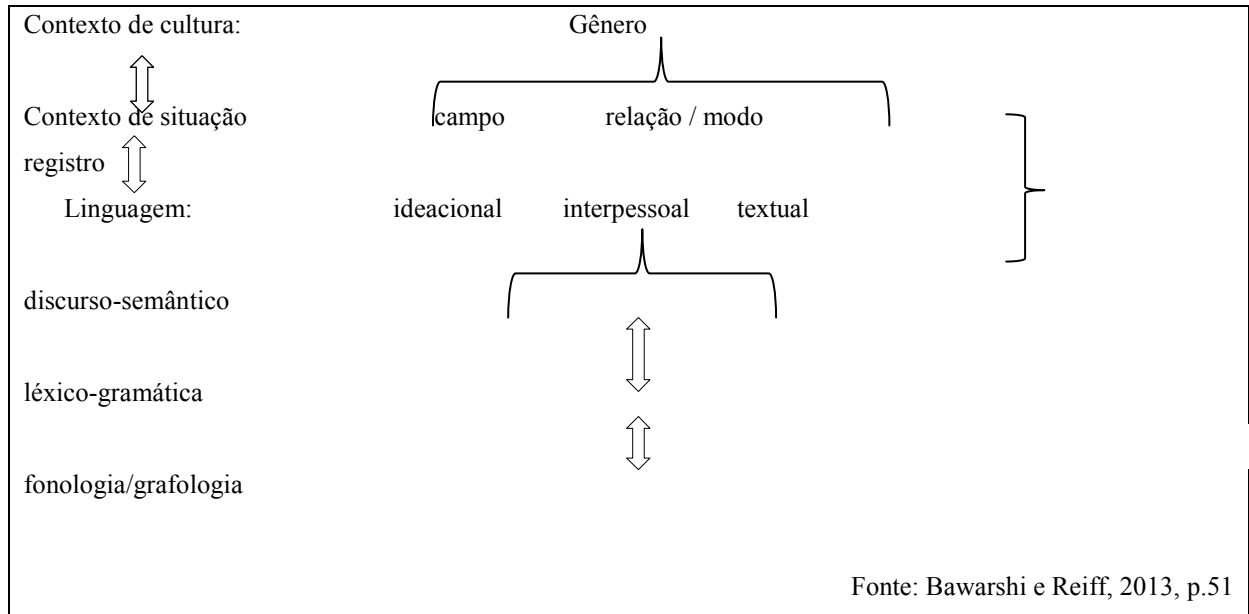
Essas situações, à medida que se desenvolvem e se repetem, vão se padronizando, tornando-se tipificadas. Esse conjunto de traços linguísticos em nível de contexto de situação é chamado por Halliday de “registro”, que possibilita fazer uma descrição do ocorrido (campo), das relações interativas (relação) e dos canais utilizados para comunicação na realização das ações em que os indivíduos estão envolvidos (modo).

Uma pergunta que poderia ser feita é: Qual a diferença entre “gênero” e “registro” nessa pedagogia australiana? Segundo Bunzen (2004,p.5), tanto gênero quanto registro são entendidos como sistemas abstratos materializados pela língua. Essas três variáveis – campo, relação e modo – compõem o contexto de situação e são realizadas através das três metafunções da linguagem, segundo Motta-Roth (2005, p.15):

- **metafunção ideacional**, que expressa o conteúdo do texto, possibilitando, assim, ao sujeito observador tirar partido da capacidade da linguagem de representar as experiências do mundo interior e exterior;
- **metafunção interpessoal**, que expressa as interações sociais das quais o sujeito participa, possibilitando-lhe, assim, representar ações sobre os outros dentro da realidade social e desencadear novas ações.
- **metafunção textual**, que expressa a estrutura e o formato do texto, possibilitando, assim, ao sujeito estruturar a experiência em textos coesos e coerentes a partir do sistema da língua. Podemos observar que, no momento da produção textual são feitas escolhas linguísticas, a depender do contexto de situação e das relações interativas. É o exercício de saber fazer escolhas adequadas, de acordo com a audiência, que contribuirá para um melhor desempenho das atividades sociais e a comunicação. Nessa perspectiva, as escolhas, no que se refere aos gêneros, dependerão do contexto de cultura.

Entretanto, vale ressaltar que, para Halliday, os gêneros eram considerados um modo de comunicação que ajuda os participantes, no momento da interação, a perceberem o contexto de uso e a saberem fazer escolhas. Vê-se, nessa abordagem, uma preocupação muito mais com a função e o sentido do texto do que com as questões de ordem gramatical.

Outro estudioso que se destaca nessa abordagem é Jim R. Martin, que, a partir de 1979, apoiado nas obras de Halliday, desenvolve projetos de aplicação da linguística sistêmico-funcional em situações educacionais e busca relacionar registro e gênero, como vemos no seguinte esquema:



Os estudos de Martin sobre gêneros serviram de base para a compreensão de como os propósitos sociais estão intimamente ligados às estruturas textuais que se realizam nas escolhas linguísticas presentes no registro. Seus estudos influenciaram a pedagogia “ciclo de ensino-aprendizagem” desenvolvida pela Rede de Pesquisa em Letramento -LERN, que buscava identificar quais gêneros eram mais importantes no processo de letramento escolar.

Esse ciclo foi subdividido em três estágios: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente do texto. No primeiro estágio, denominado de “modelagem”, é apresentado e discutido determinado gênero aos estudantes. Nessa fase, tanto os estudantes quanto os professores identificam contexto cultural e situacional e a funcionalidade do gênero escolhido a partir desses contextos, os propósitos comunicativos, os elementos estruturais e as escolhas linguísticas feitas (incluindo aspectos do léxico e da gramática), percebendo a contribuição dessas escolhas para a função do gênero em destaque. Só em seguida é traçada uma análise do registro e da linguagem.

No segundo estágio, a negociação conjunta entre os alunos e os professores leva-os a produzirem, em parceria, um texto que toma por base o texto analisado na primeira fase. No último estágio, o da “construção independente do texto”, os estudantes são convidados a produzirem um texto de maneira independente. Nessa fase, eles pesquisam sobre o conteúdo, rascunham o texto tendo como modelo o gênero apresentado na primeira fase, trocam ideias

com professores e colegas, revisam e avaliam suas produções, para, em seguida, publicá-las.

Percebe-se, nessa perspectiva, uma interação professor-aluno-conhecimento, corroborando com a ideia de que a sala de aula é um espaço de interação e construção de conhecimento. Tal teoria aproxima o estudante do gênero a ser desenvolvido, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Estabelece também uma relação entre os gêneros, os propósitos deflagradores desses gêneros e as escolhas linguísticas realizadas a partir desses propósitos, e a audiência a que se destina.

A abordagem sistêmico-funcional da Escola de Sidney não está isenta de críticas, no que diz respeito tanto à parte pedagógica quanto à teórica. No seu viés pedagógico, a crítica recai sobre o caráter classificatório e modelar com que os gêneros são tratados. A crítica avalia que, nessa abordagem, faz-se um trabalho que está pautado na mecanicidade e na transmissão linear, num ensino prescritivo e formalístico (pedagogia explícita) dos gêneros.

Bawarshi e Reiff (2013, p.53), por exemplo, argumentam que

ao partir de texto-modelo e examinar os propósitos sociais incorporados neles, tal abordagem ignora as relações e contextos materiais/sociais que podem não ser visíveis na estrutura e nos traços do texto, mas que desempenham importante papel sobre como e porque o texto funciona daquela forma.

No viés teórico, a principal crítica recai sobre a forma como a abordagem sistêmico-funcional trata os gêneros, colocando-os como ponto de partida para a análise linguística, mas distanciando-se da historicidade dos gêneros, da percepção de sua capacidade de mudança e da instabilidade a partir da realidade social e política em que se inserem.

2.6.2 Escola de Genebra – uma Perspectiva Interacionista e Sociodiscursiva

A perspectiva interacionista e sociodiscursiva do grupo de Genebra, constituída por autores como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart e outros, participantes do grupo de Didática de Língua da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, busca desenvolver uma didática de produção textual a partir dos gêneros.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.12), esse grupo de estudiosos vem desenvolvendo pesquisas na Suíça francófona sobre a transposição didática de objetos discursivos e gramaticais em salas de aula do ensino secundário. Sua proposta de trabalho

com gêneros está embasada na Teoria da Aprendizagem de Vygotsky, que defende o desenvolvimento da linguagem pelo viés sociointeracionista, em que as ações humanas devem ser tratadas em sua dimensão social e discursiva.

Nessa proposta – conhecida como interacionismo sociodiscursivo – os gêneros são vistos como resultados das atividades sociais, e ferramentas que possibilitam a realização dessas ações.

Vygotsky faz uma diferenciação entre agir, atividade e ação. “Agir”, para ele, refere-se ao fazer motivado por alguma coisa; “atividade”, ao agir em determinadas situações socialmente definidas; e “ação”, ao agir em nível individual (cf. BAWASRSI e REIFF, 2013).

Assim, para Bronckat (2009,p.1370),

os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que possam ser chamados de gêneros de texto).

Assim como na vida, nas situações discursivas são necessárias ferramentas para realizar as ações como comer, escrever, ler. Para o grupo de Genebra, os gêneros textuais são também instrumentos necessários, que possuem certa complexidade, semióticos (por se constituírem de signos), que medeiam as estratégias de ensino, o material didático e o trabalho com a textualidade. Dessa forma, os gêneros possibilitam a produção de linguagem.

Isso explica a ideia dos estudiosos de considerarem o gênero como (mega)instrumento, capaz de agir em situações de comunicação. Foi desenvolvida por esses teóricos uma didática de produção textual a partir dos gêneros. Observamos que, como a corrente anterior, esta também tem como foco o texto.

Pautados nos postulados bakhtinianos, os estudiosos definem três categorias basilares para os gêneros:

- a) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles;
- b) as estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos;
- c) as configurações específicas de unidade de linguagem.

Nessa perspectiva considera-se que é através dos gêneros que as atividades de linguagem se realizam nas atividades dos aprendizes e os mesmos são a realização prática da própria linguagem.

Já a aprendizagem da linguagem acontece exatamente no intervalo entre a prática

social e a atividade, sobretudo porque é nesse espaço que se realizam as transformações e construções de linguagens, intermediadas pelos gêneros, que passam a constituir-se tanto como objeto quanto como instrumento de ensino e pesquisa.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 64):

As aprendizagens da linguagem se dão no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem.

Desta forma acredita-se que as práticas do trabalho com gêneros devem estar presentes no espaço da escola, visto que é um lugar favorável, habilitado e potencializado para o trabalho com a linguagem. Mas quando o gênero é colocado no campo da aprendizagem, ele de alguma forma perde sua característica de comunicabilidade, se artificializando, respondendo a outros objetivos, no momento da sua didatização. Por isso, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.70), “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, numa variação do gênero de origem”.

Para os teóricos (2004, p.65), há um processo bastante complexo em que o gênero deixa de ser instrumento de comunicação e passa a ser objeto de ensino e aprendizagem. Nesse processo, o gênero é aproximado da situação real de uso, reconhecendo-se seu caráter social.

Nessa perspectiva de estudo, os gêneros determinam uma prática baseada em situações hipotéticas, distanciados de uma situação real de uso e são o ponto de partida para o ensino da produção de texto. Para os estudiosos de Genebra, o trabalho com gêneros deve ser sequenciado e ordenado de acordo com as séries escolares, como expomos na Tabela 1, abaixo, apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, p.106):

QUADRO1
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD) PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA
DISTRIBUIÇÃO DE 35 SD

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª-2ª	3ª-4ª	5ª-6ª	7ª-8ª-9ª
NARRAR	1.O livro para completar	1.O conto maravilhoso 2.A narrativa de aventura	1.O conto do porquê e do como 2.A narrativa de aventura	1.A paródia de conto 2.A narrativa de ficção 3.A novela fantástica
RELATAR	1.O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1.O testemunho de uma experiência vivida	1.A notícia	1.A nota biográfica 2.A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1.A carta de solicitação	1.A carta de resposta ao leitor 2.O debate regrado*	1.A carta de leitor 2.A apresentação de um romance*	1.A petição 2.A nota crítica de leitura 3.O ponto de vista 4.O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTO	1.Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funciona)	1.O artigo enciclopédico 2.A entrevista radiofônica*	1.A exposição escrita 2.A nota de síntese para aprender 3. A expressão oral	1.Apresentação de documentos 2.O relatório científico 3. A exposição oral* 4.A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1.A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1.A descrição de um itinerário*	1.As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Os estudiosos genebrinos propõem um trabalho baseado na diversificação dos textos e sua relação com o contexto de produção, considerando o conhecimento de mundo que o estudante traz consigo. Segundo a corrente teórica que adotam, o foco principal não é o ensino exclusivo da gramática e a organização sintática do texto, como postula uma perspectiva

tradicional do ensino da língua, na qual se acredita que o homem nasce com o “dom” para a escrita, razão pela qual se acredita que cabe ao professor dotar os alunos de uma “consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua” (BRONCKART, 2009,p.84), considerando que tais conhecimentos habilitariam o estudante a produzir, compreender e interpretar um texto.

A abordagem tradicional encontra respaldo na corrente teórica que acredita que os seres humanos seriam dotados de uma competência textual inata e, portanto, universal, que não seria mais que uma espécie de extensão de uma competência gramatical primeira (BRONCKART, 2009). Nega-se, com isso, a visão de que a competência para a escrita se adquire ao longo do processo de ensino-aprendizagem, devendo a escrita ser objeto de trabalho no espaço de sala de aula. Na perspectiva interacionista, acredita-se que se aprende a escrever escrevendo, e é papel da escola desenvolver essa habilidade.

Diferente da linha tradicional, no interacionismo sociodiscursivo defende-se que os gêneros desempenham uma função mediadora entre os aspectos sociais (contexto de situação) e os comportamentais (ato de produzir o discurso na linguagem). Essa proposta teórica tem desenvolvido modelos para o trabalho com gêneros, tanto na forma analítica quanto na pedagógica.

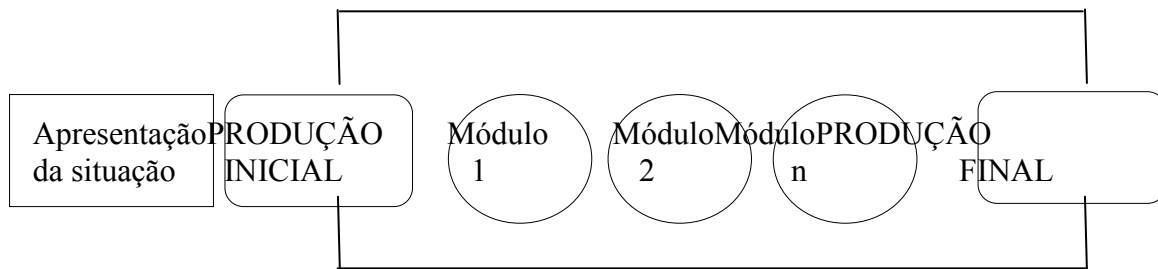
Na forma analítica proporciona investigar o conteúdo temático, o momento da interação, os participantes e o lugar social da interação, os papéis que exercem na interação e os efeitos da escrita. Na forma pedagógica, possibilita ao educador uma metodologia de ensino da escrita focado no texto, no trabalho com gêneros em contextos de uso.

Para a concretização dessa perspectiva de trabalho, foi adotado o conceito de “sequência didática”, que, para os estudiosos, “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004,p.82).

A sequência didática (SD) tem por objetivo facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, no domínio de um gênero de texto, possibilitando uma escrita e uma fala mais adequadas ao contexto social de uso e à situação comunicativa, em práticas de linguagem de difícil domínio. É também um instrumento orientador do trabalho do professor, no que diz respeito às intervenções pedagógicas no processo de ensino da produção textual, bem como contribui para a elaboração do material didático do professor. Através da SD o estudante domina gradativamente a produção do gênero em destaque.

Apresentamos, a seguir, o modelo estrutural da SD, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.83):

FIGURA 1
ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Para esses teóricos, a sequência didática (SD) é modular, como observamos na figura acima. É pensada e organizada com o propósito de melhorar as práticas de linguagem no espaço da sala de aula, sendo considerada também um conjunto de atividades escolares, organizado de forma sequenciada, que gira em torno de um gênero textual (oral ou escrito), desenvolvido em uma unidade de ensino. Durante o desenvolvimento da SD, são respeitados os saberes que os alunos trazem, e outros são apresentados de forma sistemática e processual.

Percebemos que essa perspectiva de trabalho é bastante explorada pelos diversos livros didáticos, é divulgada nas formações continuadas e têm grande aceitabilidade pelos professores, no trabalho com gêneros textuais no espaço de sala de aula. Entretanto, há algumas críticas a essa forma de trabalho.

Questiona-se, principalmente, sobre a didatização dos gêneros, vistos nessa abordagem como se possuíssem uma forma estanque e trabalhados com certo distanciamento de sua funcionalidade, o que, numa visão bakhtiniana, é impossível de se fazer, haja vista a heterogeneidade da língua e as diversas formas e funções do texto, a partir da situação de uso. Apesar de os estudos de Dolz e Schneuwly estarem embasados numa linha interacionista, observamos, ainda, que o foco maior é na estrutura e na forma dos textos, distanciando-se da função social dos gêneros, o que consideramos nessa pesquisa menos produtivo que um trabalho voltado para a prática social dos gêneros.

2.6.3 Gêneros Textuais e a Nova Retórica

Integra a perspectiva da Nova Retórica (ou Escola Norte-Americana) um grupo de

estudiosos norte-americanos e canadenses, a exemplo de Carolyn Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, entre outros. Essa perspectiva relaciona os estudos de gêneros aos fenômenos da vida cotidiana. Recebe forte influência, também, dos estudos de Bakhtin e de antropólogos, sociólogos e etnógrafos, que se preocupam com questões sócio-históricas e culturais, bem como com a organização social e as relações de poder que os gêneros abarcam.

Para Bazerman (2011, p. 28), “os estudos históricos e etnográficos em diversos domínios têm procurado utilizar essas abordagens linguística, retórica e sociopsicológica de gênero”. Compartilha dessa mesma visão Marcuschi (2008, p. 153) quando afirma que essa tradição:

preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta para o ensino, e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder.

Os estudos retóricos de gêneros buscam focalizar a maneira como os gêneros ajudam seus usuários a realizarem ações discursivas, entendendo que essas ações geram relações sociais interativas, a partir de uma realidade simbólica situada. Acredita-se, nessa linha de pesquisa, que os gêneros se modificam e modificam realidades sociais. Consideram a transformação dos textos, os processos de leitura e escrita, os papéis dos interactantes. Há uma preocupação, também, na maneira como os gêneros contribuem para a realização das práticas sociais dentro de um contexto de uso.

Segundo Bazerman (2009, p. 66):

Essa tradição de pesquisa e teoria reconhece que os gêneros são sempre refeitos pela ação nova de cada indivíduo e que os espaços discursivos dentro de gêneros reconhecidos criam espaços de oportunidade para enunciação individual dentro de atividades e relações sociais ordenadas.

Os gêneros, portanto, assumem uma relação interativa entre o conhecimento cognitivo, a forma de agir de uma determinada comunidade linguística e as situações comunicativas. Dessa relação emerge a condição dinâmica dos gêneros, podendo ser moldados à situação social e ao contexto de uso, ou seja, aos gêneros cabe o poder de estabilizar e normalizar ações e experiências, e ao mesmo tempo garantir a mudança, haja vista sua característica de dinamicidade.

Para Bawarshi e Reiff (2011, p. 104-105), grande contribuição a esse respeito

trouxeram Berkenkotter e Huckin, Carolyn Miller e Charles Bazerman, quando sugerem que os gêneros são formas dinâmicas, desenvolvem-se a partir de situações cotidianas e servem para estabilizar experiências; a sua capacidade de transformação é algo peculiar, do contrário correm o risco de cair em desuso, por não responderem mais a uma situação emergente de uso. Essa transformação deve respeitar tanto o conhecimento individual quanto a possibilidade de intervenção do conhecimento coletivo sobre esse individual, já que os gêneros são formas cognitivas situadas.

Amy Devitt (entre outros) também reconhece que os gêneros não existem de maneira isolada, que eles estão sempre interligados a outros gêneros. Para argumentar a favor dessa ideia, usa a metáfora da “família de gêneros”. Explica que, para se compreender um gênero como “ação social”, precisamos conhecer e observar outros gêneros daquela mesma família. Assim, acredita que há entre os gêneros uma relação interativa, dialógica e dinâmica, em que se recuperam sentidos. É um gênero que se reconhece no outro, num processo de intertextualidade, se assim podemos dizer.

Essa compreensão de relações intergenéricas possibilita perceber com mais precisão a adequação do gênero à situação de uso, sem cometer o risco da exclusão frente à inadequação desse uso. Faz-se necessário saber dizer, quando dizer, onde dizer e para quem dizer. Saber utilizar as regras tácitas desse jogo de interesses é condição importante nas relações sociais. Esse conhecimento é chamado de “apreensão”, termo usado por Freedman.

Segundo Bawarshi e Reiff (2011, p. 113):

o conhecimento da apreensão é conhecimento de quando e por que usar o gênero; onde e a que custo aprender um gênero, ao longo da extensão de seu perfil de apreensão; como alguns gêneros citam explicitamente outros gêneros em sua apreensão, enquanto alguns só o fazem implicitamente, e assim por diante.

Os estudos da Escola Americana se contrapõem aos estudos da Escola de Sidney no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais. A Escola de Sidney defende um ensino explícito de gêneros, focado nos aspectos textuais e linguísticos, numa corrente mais estruturalista da língua. Já a Escola Americana defende um ensino voltado para as ações retóricas, em que o estudante reflita sobre os propósitos comunicativos, o contexto de uso, o público-alvo e, conseqüentemente, sobre o gênero a ser utilizado, numa visão mais dialógica do ensino de gêneros.

Nessa concepção teórica ganham realce os sistemas de gêneros ou conjunto de gêneros que possibilitam a realização de ações através dos gêneros de forma interativa e dinâmica.

Para Bawarshi e Reiff(2011, p.115):

ao estudar sistemas e conjuntos de gêneros, os pesquisadores podem obter discernimento sobre papéis e relacionamentos sociais, dinâmicas de poder, distribuição de cognição e de atividades, e construção social do espaço-tempo (que Bakhtin chama de ‘cronotopo’).

O termo “sistema de gêneros” foi utilizado pela primeira vez por Amy Devitt, para descrever um grupo de gêneros. Charles Bazerman também fez uso dessa nomenclatura, para designar os vários conjuntos de gêneros. Para o estudioso (2009, p. 32):

um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas.

Ao definir o plano de aula, por exemplo, todo professor inicia uma cadeia de gêneros: as atividades, as propostas textuais, o processo avaliativo, entre outros; do outro lado, o estudante também trabalha com um conjunto de gêneros: as pesquisas, as atividades realizadas, as anotações em caderno etc. Esses conjuntos de gêneros se entrelaçam e um responde ao outro de maneira sequencial. Esse sequenciamento não corresponde apenas às atividades realizadas, mas ao modo como definimos o que podemos ou não fazer (agenciamento), aos valores que empregamos, aos papéis que assumimos e suas atribuições. A isso Bakhtin chama de “cronotopo”.

É comum notar que, ao longo do tempo, algumas coisas mudam, desaparecem. Assim mesmo são os gêneros: eles mudam de acordo com o tempo, o contexto de uso, o ambiente, a situação e os papéis sociais; ou se estabilizam, tipificam-se e se mantêm inalterados. Essa interação entre os gêneros permite certa estabilidade, e, ao mesmo tempo, possibilita um conhecimento e uma intimidade maior dos usuários com essa ferramenta, na prática social, uma utilização e reconstrução mais competente na comunidade em que estão inseridos.

Dizem Bawarshi e Reiff (2011, p. 119): “Um aspecto da participação em um sistema de gêneros é saber estrategicamente quando, como e onde usar certos gêneros em relação com o outro”. O sistema de atividades está interligado com a consciência e a atividade humana. Esse conceito advém da teoria da atividade, que tem suas raízes na filosofia alemã no século XIX, mas foi iniciada por um grupo de psicólogos liderados por Vygotsky em meados dos anos 1920.

O sistema de atividade está sempre mediado pelo sujeito, pelo objeto, pelo contexto, portanto faz parte da vida humana e é recheado de regras, normas, intenções, sendo voltado para uma comunidade e para uma realização de trabalho.

Observamos nitidamente que os gêneros fazem parte da vida humana, das relações sociais, do cotidiano das pessoas e que, naturalmente, o indivíduo aprende e se relaciona com os gêneros. Percebemos também a grande complexidade dessa ferramenta.

Em meio às diversas abordagens sobre gêneros textuais e seu ensino, é comum ouvir dos professores os seguintes questionamentos: Como ensinar gêneros, no espaço de sala de aula, sem perder sua característica de “ação social”, de funcionalidade? Como os alunos podem empregar o conhecimento acerca dos gêneros para terem um melhor domínio da atividade de escrita?

A Nova Retórica oferece algumas possibilidades de resposta a essas perguntas. Para essa corrente (cf. BAWARSHI e REIFF,2011;AMY DEVITT, 2015),o ensino deve fundamentar-se na **consciência crítica dos gêneros**.Ou seja: É necessário que o professor, em primeiro lugar, tenha conhecimento profundo sobre o gênero a ser trabalhado;emsegundo lugar, que desenvolva uma consciência crítica sobre o gênero a ser trabalhado, ou seja, que consiga perceber, em toda a sua dimensão, o funcionamento social do gênero.

No trabalho com essa ferramenta, é preponderante compreender que elaestápresente nas relações sociais e, portanto, influencia e é influenciada pela cultura, pelo meio em que está inserida, carregando consigo valores, vozes, crenças e ideologias de determinada comunidade.

Parece-nos que os professores, em especial os do Ensino Fundamental, ainda estão distantes dessa compreensão ampliada. É isso que tentamos demonstrar, na pesquisa aqui empreendida. No capítulo seguinte, serão explicitados os procedimentos metodológicos dessa pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho investigativo, fizemos primeiramente uma pesquisa de cunho bibliográfico, e tomamos conhecimento da diversidade de estudos sobre os gêneros textuais: Bakhtin (2011) lançou as bases para a reflexão sobre os gêneros do discurso e as práticas discursivas; Bawarshi e Reiff (2013) explicitam o que são os gêneros na perspectiva da Nova Retórica; Devitt (2004) aprofunda a concepção crítica dos gêneros; Marcuschi (2008) reflete sobre os gêneros textuais como eventos comunicativos; Bazerman (2013) trata os gêneros como ações retóricas; Miller (2012) os considera artefatos sociais; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam os gêneros como instrumentos de ensino da produção textual; Reinaldo e Bezerra (2012) tratam das influências dos estudos de gêneros no Brasil.

O foco do nosso trabalho foi entender de que maneira os professores do Ensino Fundamental conduzem sua prática pedagógica no trato com os gêneros textuais, buscando perceber quais as preocupações desses profissionais quando ensinam gêneros no trabalho desenvolvido em sala de aula. Com esta pesquisa, surgiu a oportunidade de repensar nossa própria prática pedagógica, revisitando-a, para torná-la inovadora e desafiadora.

Defendemos, nesta pesquisa, que os gêneros textuais devem estar presentes nos estudos de Língua Portuguesa, como ferramentas importantes para se compreender as práticas sociais e preparar os estudantes para uma melhor atuação no mundo. Além disso, os gêneros dão um novo rumo ao ensino da produção de texto no espaço da sala de aula, especialmente para aqueles professores que trabalham numa perspectiva de gêneros como atividades dinâmicas, presentes na vida cotidiana.

Compreendemos que o trabalho com gêneros textuais na perspectiva de práticas sociais, das ações sociais de uso, ainda é um caminho tortuoso e tenso no espaço da escola, haja vista a dificuldade de se trabalhar com os gêneros sem artificializá-lo de alguma forma. Acreditamos que é necessário aproximá-lo, o máximo possível, da sua situação de uso, o que requer do professor estudo teórico, conhecimento profundo e crítico sobre os gêneros trabalhados, sensibilidade para provocar essas situações e/ou percebê-las no espaço da escola, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho para além da produção textual. Por isso, concordamos com Kleiman (2007), quando afirma que, no trabalho escolar com a escrita, deve-se partir da prática social para o ‘conteúdo’ a ser mobilizado, e nunca o contrário.

Optamos, então, por desenvolver uma pesquisa-ação, entendendo que essa

metodologia proporciona melhor envolvimento e contribuição direta na resolução de um problema coletivo, com potencial para agir na prática pedagógica. A partir dos resultados alcançados, podemos propor reflexões, estudos e, conseqüentemente, mudanças. Segundo Thiollente (*apud* BALDISSERA, 2001, p. 5), esse tipo de metodologia possibilita que pesquisadores e participantes representativos da realidade a ser investigada estejam envolvidos de forma cooperativa e participativa.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tomamos como universo de pesquisa um grupo de professores de Língua Portuguesa de uma escola pública municipal, situada na zona urbana, do município de Amaraji – PE.

O grupo era composto, majoritariamente, por professores efetivos. Todos os educadores envolvidos na pesquisa eram graduados e especializados na área de Língua Portuguesa, com experiência de sala de aula, o que pode oferecer elementos que justifiquem suas atuações pedagógicas e explicitar posturas e práticas oriundas do conhecimento adquirido ao longo de sua vida acadêmica.

Todos possuem mais de um vínculo empregatício como professor, dado importante porque nos leva a refletir sobre o pouco tempo de que esses profissionais dispõem para preparar seu material didático, planejar suas aulas, analisar o livro didático que utilizam e os materiais pedagógicos produzidos por eles próprios e pelos alunos, preparar e corrigir avaliações, estudar, entre outras atividades.

Os professores-voluntários apresentavam interesse em aprofundar os estudos e vislumbravam perspectiva de ampliar os horizontes educacionais. Apesar disso, revelaram não terem muito estímulo para o estudo, haja vista a falta de políticas públicas que os incentivem, os baixos salários e o pouco tempo para dedicação a pesquisas.

A maior parte do grupo pesquisado concluiu sua formação inicial há mais de quinze anos e, após essa etapa, está há quase oito anos sem receber formação específica na área. Todos consideram a formação continuada um rico instrumento de pesquisa, que contribui para o estudo, a reflexão e a melhoria da prática pedagógica.

No que se refere à seleção do material didático, o grupo sempre está envolvido na escolha do livro didático da escola, entretanto os professores revelaram que não há um tempo razoável para essa escolha, na maioria das vezes realizada sem o auxílio do Guia do Livro Didático.

Os fatores que mais dificultam um bom trabalho em sala de aula é, segundo eles, a superlotação das salas e a falta de condições estruturais da escola.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

A escola campo de pesquisa é de grande porte: tem 17 (dezessete) salas de aula, 01(uma) secretaria, 01 (uma) cantina, 01 (uma) sala de professor, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) quadra coberta, 02 (dois) sanitários femininos e 02 (dois) masculinos. A instituição funciona em dois turnos, sendo a única escola de 6º a 9º anos da área urbana do município de Amaraji. Apesar de localizada no centro da cidade, situa-se numa área de vulnerabilidade social, atendendo a clientela de baixa renda.

No seu corpo docente, a instituição conta com 40 (quarenta) profissionais. A equipe gestora é composta por 03 (três) Coordenadores Pedagógicos e 01 (um) Diretor. O corpo discente é composto por uma clientela de 1.600 (mil e seiscentos) estudantes, oriundos da área urbana e rural.

3.3 COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) questionários semiestruturados, para investigação da concepção de língua, de texto e de gêneros textuais dos professores, bem como o perfil profissional de cada educador;
- b) relatos de experiências dos professores, compreendendo valores, crenças, posturas e o desenvolvimento do seu trabalho com os gêneros textuais, através de conversa informal;
- c) materiais didáticos construídos pelo professor e o próprio livro didático utilizados no ensino de gêneros, o que nos permitiu avaliar como esses materiais contribuíam (ou não) para a aprendizagem eficiente e eficaz dos gêneros.

O contato com os professores, para conversa, no intuito de ouvir relatos de experiência e aplicação dos questionários, foi feito em dia e local estipulados pelos participantes. Na ocasião, reafirmamos o compromisso com o total sigilo sobre todo material colhido e sobre a identidade dos participantes. Nesse momento, acordamos com o professor a data para a aplicação dos demais instrumentos.

Deixamos muito claro para os participantes o desejo de contribuir com sua prática e de

partilhar angústias, haja vista fazermos parte também desse universo, como professora em regência de sala de aula na mesma escola campo de pesquisa. Abrir as portas da sua prática para um colega de trabalho não é tarefa fácil, entretanto, aos poucos conseguimos adentrar na vida profissional desses educadores, compartilhando das experiências vividas.

Primeiramente, realizamos questionário semiestruturado, a partir do qual foi possível perceber concepções de língua, de texto e de gêneros textuais. Através desse instrumento, também conhecemos a vida acadêmica do professor, seu tempo de exercício no magistério, e podemos traçar o perfil desse profissional.

Em seguida, após realização dos questionários, conversamos com o professor, de maneira informal, buscando compreender melhor suas crenças, valores, posturas, o desenvolvimento do seu trabalho com os gêneros textuais e suas fragilidades. À proporção que íamos conversando, o discurso do professor revelava detalhes da sua prática pedagógica. Foi possível perceber, com base nas respostas dadas pelos professores, que eles consideram importante o trabalho com gêneros textuais para o processo de ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa, porém as atividades ainda são muito voltadas para o ensino da forma e da estrutura, numa concepção estática de língua.

O passo final foi observar, por meio de relatos de experiências e da análise do material didático utilizado pelo professor, de que forma ele organizava o trabalho com os gêneros textuais e como escolhia o gênero a ser trabalhado. Mesmo reconhecendo que, na prática, há certa flexibilidade desse plano, acreditamos que o planejamento é um instrumento importante para uma prática bem-sucedida. Essa etapa buscou entender, também, a relação entre o objeto de estudo, os materiais didáticos e as práticas docentes.

Esperamos, com a nossa investigação, poder mostrar que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é um caminho possível para o ensino-aprendizagem da produção textual e da compreensão de mundo, desde que esse instrumento, os gêneros sejam vistos como prática discursiva e esteja interligado a um contexto social de uso.

4. ANÁLISE DE DADOS

Como explicado no capítulo anterior, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de questionários semiestruturados, relatos de experiências (conversa informal), coletados durante conversas informais com os participantes e análise de sequências didáticas (SD), coletados de um grupo de 07 (sete) professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6º ao 9º

ano), de uma escola pública municipal, localizada na zona urbana do município de Amaraji.

Nesta parte do trabalho, vamos apresentar os resultados, primeiramente, dos questionários semiestruturados e dos relatos de experiências, que nos permitiram perceber a necessidade, que têm os professores, de mais estudos e mais aprofundamento sobre como trabalhar com os gêneros na sala de aula. Os relatos de experiências contribuíram para confirmar ou negar algumas posturas, crenças e valores dos profissionais.

Na sequência, apresentamos os resultados de duas sequências didáticas (SD) realizadas por dois professores participantes desta pesquisa. Usamos como critérios de seleção, um professor iniciante na carreira do Magistério e um professor com um tempo maior de exercício de sala de aula, buscando perceber a concepção dos mesmos no trabalho com gêneros textuais. A análise dessas SD nos ajudou a compreender os procedimentos metodológicos e a seleção de recursos didáticos, e nos ajudou a avaliar a eficiência e eficácia dos materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir desses três instrumentos de análise pudemos perceber de que forma os gêneros textuais vêm sendo trabalhados na sala de aula, o que se ensina no trabalho com os gêneros e de que forma esse instrumento (o gênero de texto) contribui para o trabalho com a produção textual.

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS / RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Na análise dos questionários aplicados³ aos participantes desta pesquisa, observamos que, no que diz respeito ao perfil dos professores, na sua maioria possuem uma vasta experiência profissional, com bastante tempo de serviço na área. Todos são habilitados para trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa.

No que tange à formação continuada, observamos que há, por parte dos professores, um grande interesse em participar dos processos de formação, por acreditarem que é fundamental para a melhoria da prática pedagógica e do próprio crescimento pessoal. Apesar desse interesse, percebemos que as ofertas por parte do governo municipal são bastante parcas, e aparentemente não há um planejamento a partir da necessidade do grupo.

Em grande parte, as formações não são direcionadas especificamente para tratar de questões dos estudos de Língua Portuguesa, mas buscar discutir questões pedagógicas, o que é importante, mas consideramos ser necessário o estudo constante por área específica, pois teoria e prática precisam andar juntas.

Segundo Bronckart (2015, p.15):

a primeira forma de interação acontece nas relações entre teoria e prática, que podemos reformular de forma mais geral em termos de relações entre as dimensões gnosiológicas (ou epistemológicas: da ordem dos saberes coletivamente válidos) e as dimensões praxiológicas (da ordem do saber-fazer, consciente ou não) da formação. Sobre este ponto, nós nos distanciamos das correntes que preconizam uma supremacia do praxiológico sobre o gnosiológico, pensamos antes que o desafio essencial se situa na articulação eficaz dessas suas dimensões.

É interessante também perceber que, apesar das dificuldades encontradas na sua prática diária e da sua pouca condição de trabalho, o professor está disposto a estudar, a aprender e a buscar propostas de melhoria da qualidade do ensino.

A formação continuada oportuniza o diálogo entre teoria e prática, possibilitando “reinterrogar” a teoria a favor dessa prática. Dessa forma, teoria e prática são dimensões que para nós se complementam, não havendo assim supremacia de uma sobre a outra. A prática distanciada da teoria se torna frágil, tornando o trabalho do professor autoritário, dedutivo e acrítico. A formação também oferece momentos de troca entre os pares, o que enriquece o fazer na sala de aula e fora dela, e estreita os laços no espaço da escola.

Para Matêncio (2015, p.32):

³ Os questionários aplicados se encontram nos Anexos, ao final deste trabalho.

a formação do professor deve ser vista como prática social e discursiva cuja organização dá-se em eventos de interação e/ou cenas de enunciação. Por isso, como assinalados, os espaços da atuação do professor na ambiência escolar devem ser vistos como múltiplos, pois o seu fazer do profissional não se limita às tarefas da sala de aula.

Assim defendemos a ideia de uma formação centrada numa prática reflexiva e fundamentada em bases teóricas, para uma gestão eficiente e eficaz na sala de aula, uma formação que dê condições para esse profissional conhecer, pensar e agir amparado e fundamentado em estudos balizados, para que o educador possa visualizar sua sala de aula como espaço de pesquisa e ele como um pesquisador em potencial, analisando os fenômenos que nela surgem com competência e a luz das teorias existentes.

Diante da dinamicidade e complexidade da sala de aula, é impossível fazer uso de uma única teoria. Entendemos que não há purismo de corrente teórica nesse espaço; é sempre possível uma imbricação das teorias, entretanto a consciência e o conhecimento do professor sobre as diferentes correntes teóricas são condição necessária no seu fazer, e ele poderá escolher quando necessário usar uma ou outra. Com pouca oportunidade de estudo, sobram para esse profissional as formações em serviço, que são feitas de forma aligeirada, com o intuito de cumprir um calendário. Assim, o que seria para formar acaba “enformando” ou “deformando” a prática docente.

Outro aspecto que merece ser comentado é que a maioria dos professores possui experiência razoável na gestão da sala de aula, com a graduação concluída já há um bom tempo, o que nos leva a crer que receberam uma formação mais formalista. Diante da diversidade de saberes que chega à escola e dos desafios da contemporaneidade, faz-se necessário reconsiderar essas formações, qualificando melhor o professor. Assim, o espaço de sala de aula pode ganhar vida nova, ser espaço de reflexão para professor e estudante e gerar ensino e aprendizagens significativos.

Consideramos, neste trabalho de pesquisa, que a formação do professor em serviço deve ser vista como prática social, e sua organização deve fazer parte de momentos de interação em que são colocadas as necessidades do grupo. Destacamos que o fazer do educador é diverso e complexo, indo além da sala de aula, envolvendo tanto o individual quanto o coletivo e exigindo desse profissional competência técnica e teórica.

Para Barros (2014, p. 48):

a atividade do professor não se limita ao que é realizado por ele em situação de trabalho, mas pressupõe também o que ele não chega a realizar, o que se omite a fazer, o que desejaria ter feito, o que planejou, mas não executou, etc. ou seja, o trabalho real do professor vai muito além do trabalho realizado efetivamente, seja em sala de aula ou fora dela.

Quando questionados sobre a concepção de gênero textual, os professores, na sua maioria, consideram o gênero quanto à forma e ao conteúdo, como modelos estanques, amorfos, numa visão estruturalista e prescritiva da língua.

Tal visão distancia-se da visão contemporânea, em que o gênero é visto como “ação social”. Entendemos que forma e conteúdo não devem ser fragmentados e que são importantes para a construção do gênero, entretanto a forma e o conteúdo precisam ser vistos como tendo uma finalidade, uma razão de ser. O conteúdo é formado pelo conhecimento e por ideias que se concretizam em palavras, sons, portanto há uma relação semiótica, já que são instituídos por signos. Assim compreendemos que forma e conteúdo se completam para significar.

É importante também pensar que o gênero é uma ferramenta de “mão dupla”: ele tanto serve para o ensino de novos conhecimentos quanto para explorar conhecimentos já existentes do estudante.

Para Bazerman (2011, p.31):

o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis.

Apesar de os estudos de gênero estarem presentes na escola desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, serem quase unanimidade nos livros didáticos de português e fundamentarem as orientações para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, observamos ainda certa confusão entre as noções de gênero e tipo de textos, por parte dos professores.

Para Marcuschi(2008), os tipos textuais são sequências linguísticas que subjazem ao texto, estando voltados para aspectos do léxico, da sintaxe e do estilo. Para esse autor, os tipos textuais abrangem uma meia dúzia de categorias, tais como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, diferentemente dos gêneros, que, ainda segundo Marcuschi (2008), são entidades empíricas que circulam em situações comunicativas. Os gêneros se definem muito mais pela função do que pela forma e o conteúdo.

Assim, as classificações de gênero são flexíveis, a depender do contexto, da situação de uso, dos valores de uma comunidade, sua história e cultura. Reafirmamos: os gêneros não são formas estanque nem imutáveis. Marcuschi (2008, p.159) ressalta que os gêneros são dinâmicos e complexos, e que não é possível contá-los, pois são sócio-historicamente inseridos e variáveis.

Para Miranda (2015, p.232), “existe o perigo – muito frequente – de se realizar um tratamento didático dos gêneros, como se fossem categorias rígidas, definitivamente estabilizadas e homogêneas”. Acrescenta a autora que é importante observar as características dos gêneros como traços recorrentes, e não como traços “obrigatórios”.

Vale ressaltar que, historicamente, a escola leva os alunos a classificar, para memorizar. A esse respeito, afirma Rodrigues (2014, p.49):

Historicamente, a escola se assentou no fundamento do ensino enciclopédico. Logo, resumidamente, o conhecimento está lá, pronto e acabado para o aluno assimilar; eis a prevalência do conhecimento conceitual e taxinômico sobre o praxiológico e procedimental.

Com relação ao ensino de gêneros, os questionários respondidos pelos professores deixam transparecer que o foco ainda é as questões gramaticais, o léxico, o que reflete uma perspectiva normativa e prescritiva da língua. Subjaz a esse tratamento de gêneros um conceito de língua enquanto sistema estático e sem vida, como se as palavras estivessem em “estado de dicionário” para serem rotuladas e classificadas, se assim pudesse ser. Nesse sentido, um dos professores comenta:

“Eu gosto de trabalhar com gêneros e faço assim: primeiro ensino como se escreve o gênero e em seguida trabalho a ortografia, acentuação, pontuação, colocar os parágrafos. Os meninos chegam sem saber escrever e esse trabalho ajuda a preencher essa defasagem.”(Professor 1)

Os aspectos mencionados pelo Professor 1 são importantes no ensino dos gêneros, entretanto não devem guiar o ensino, pois se esses aspectos forem o foco, o trabalho escolar corre o risco de ser improdutivo, e a atividade com gêneros acaba por transformar-se em mera atividade formal e desinteressante. Percebe-se que P1 trabalha numa abordagem teórica metodológica mais estruturalista, o que justifica suas escolhas para o ensino da língua.

Nas palavras de Rodrigues (2014, p.42):

A preocupação reside no rareamento ou no apagamento da dimensão social e interativa dos gêneros, elementos constitutivos da noção de gêneros, uma vez que só faz sentido falar em gênero se falarmos em esfera da atividade humana, interação, autoria, projeto de dizer, interlocutor.

Defendemos, nesta pesquisa, um enfoque retórico, em que seja desenvolvido um trabalho que torne o estudante consciente da funcionalidade dos gêneros, atrelado à situação social e histórica nos quais estão inseridos. Também observamos, nos questionários, uma forte preocupação em classificar os gêneros, como se vê no relato do Professor 2, abaixo:

“Quando trabalho com gênero...eu...eu busco trabalhar a classificação. Mostro o gênero, as características dele, como se escreve...e...o que é um bilhete, uma receita de bolo, um gênero jornalístico, um resumo...daí os meninos sabem diferenciar uma coisa de outra.” (Professor 2)

Entendemos que a classificação dos gêneros é importante, entretanto trabalhar só a classificação, sem entender e compreender a origem que permeia essa classificação, é trabalhar o gênero pelo gênero, numa perspectiva de metalinguagem.

Uma concepção de gênero como ferramenta dinâmica exige do professor investigar como as pessoas usam os gêneros em situações cotidianas, como eles são rotulados em diferentes contextos, de que forma esses gêneros se mantêm e mudam ao longo do tempo. Consideramos também que, de acordo com os propósitos comunicativos dos usuários, a classificação dos gêneros tende a mudar ou a se reformular.

Para Lombardi e Silva (2014, p.82):

Agimos linguisticamente no mundo através dos gêneros, transitando por variadas esferas de atividade humana, sendo que sempre o fazemos com vistas a alcançar um objetivo; ou seja, temos um propósito comunicativo (ou mais de um) ao usarmos um dado gênero, estruturando nossas escolhas verbais de forma a chegarem ao nosso destinatário e nele provocar uma resposta e/ou reação.

No que se refere à maneira como os gêneros são selecionados para o trabalho em sala de aula, os questionários e os relatos revelam que, na grande maioria dos casos, o que norteia a escolha é o livro didático e os conteúdos a serem ensinados naquele ano/série, como se percebe no relato do Professor 3:

“Trabalho o gênero que é proposto no livro didático, realizo as atividades que o livro traz, acompanho o que está posto para cada gênero.”(Professor 3)

Quando questionado sobre sua participação na escolha do livro didático com que trabalha, o mesmo professor respondeu:

“O momento da escolha desse livro foi...foi muito rápida e já começou tarde...daí um professor do grupo escolheu por todos. Eu...eu nunca parei pra olhar o livro assim detalhadamente...vou usando, fazendo as atividades com os meninos. A primeira vez que uso é sempre mais difícil. No ano seguinte fica melhor e...aí já é hora de mudar.”(Professor 3)

Percebemos, no depoimento do professor, a fragilidade com que se dá a escolha dos livros didáticos, por vezes o único material didático utilizado pelo professor, guia a ser seguido e orientador de sua prática pedagógica.

Podemos concluir, então, que, na maior parte das salas de aula da escola pesquisada, é o livro didático que determina o gênero a ser trabalhado, e não a necessidade social do grupo. E mais: O conhecimento desse material se dá à proporção que ele vai sendo utilizado, e não previamente. Não há, assim, uma leitura prévia, uma análise crítica sobre o que o livro propõe, nem no momento da escolha, da qual o professor pouco participa, nem durante o trabalho com o mesmo. O livro parece ser algo sagrado no espaço da sala de aula, sendo considerado “ousadia” criticá-lo ou duvidar dele, o que torna seu conteúdo a verdade absoluta. Em face da dificuldade que o professor encontra em relação ao tempo, já que precisa trabalhar em mais de uma escola, o livro didático assume uma posição de megaferramenta na prática pedagógica. Sabemos que os livros didáticos, hoje, são bastante sofisticados e apresentam, quase todos, uma boa proposta pedagógica. Entretanto, isso não é suficiente para o trabalho com gêneros. Como vimos defendendo, é preciso um olhar para as necessidades da comunidade; é necessária sensibilidade por parte do professor, para perceber o que é interessante e importante para aquele grupo específico.

É prática da escola didatizar os gêneros, o que é inevitável, pela dificuldade que há de imergir nas situações sociais. No entanto, é preciso aproximar o gênero trabalhado explicitamente em sala de aula das situações reais de uso. A esse respeito, afirmam Reinaldo e Bezerra (2012, p.78):

Consideramos que a escola é um lugar de ensino/aprendizagem (formal).A simulação tem nela seu espaço, no entanto essa simulação não dispensa a observação e a análise de gênero em seus contextos. Por isso, acreditamos numa posição de equilíbrio, que contemple as três dimensões do gênero (formal, contextual e social), mesmo que em prática de simulação.

Por fim, faz-se necessário pensar que, para muitos estudantes que vivem à margem da sociedade, a escola é o espaço de oportunidades para conhecerem outros mundos através dos gêneros estudados, o que nos faz pensar na necessidade da escolha pertinente, consciente articulada desses gêneros com as práticas sociais em que esses estudantes estão inseridos, para que seja ofertado o novo, o necessário para a vida cotidiana. A seguir apresentamos um quadro síntese das principais situações observadas:

Quadro 1:

Quadro síntese das análises realizadas nos questionários e relatos de experiências

QUESTIONAMENTOS	SITUAÇÕES OBSERVADAS
Formação continuada	Há por parte dos professores grande interesse em participados processos de formação.
Experiência profissional	A maioria dos professores possui razoável experiênciana gestão de sala de aula.
Concepção de gêneros	A maioria dos professores considera o gênero quanto à forma e ao conteúdo, como modelos estanques, numa visão estruturalista e prescritiva da língua.
Gênero/tipologia	Ainda há certa confusão entre as noções de gênero e tipologias.
Foco do trabalho com a língua	O trabalho ainda é centrado no ensino da gramática, léxico, o que reflete uma perspectiva normativa e prescritiva da língua.
O que se ensina	A preocupação é com a classificação e a estrutura do gênero.
Seleção dos gêneros	O que norteia a escolha dos gêneros na sala de aula são os livros didáticos e os conteúdos a serem ensinados naquele ano/série.
Escolha do livro didático	Há fragilidades na escolha do livro didático que, por vezes, é feita sem a participação efetiva do professor e sem a análise do Guia do Livro Didático. O livro didático se constitui, na maioria dos casos, no único material didático utilizado pelo professor.

4.2 ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD)

A análise de sequências didáticas seguidas por professores no ensino de gêneros textuais nos possibilita conhecer um pouco da complexa dinâmica do trabalho de sala de aula, do planejamento e da escolha dos materiais didáticos, e nos ajuda a compreender a relação entre o objeto de estudo, os materiais didáticos e a prática de sala de aula.

Encontramos grandes dificuldades nessa parte da pesquisa, principalmente por não haver o hábito de o professor arquivar seu material. Nesta seção, apresentaremos comentários acerca de duas sequências didáticas seguidas por 2 (dois) professores, dos 7 (sete) que participaram desta pesquisa.

Nos quadros a seguir, está esquematizada a síntese dessas duas SD, ambas utilizadas no trabalho com gêneros textuais, em turmas do 8º e do 7º ano, respectivamente.

A primeira tem foco no ensino do gênero crônica, e a segunda, do gênero notícia. Ambas as SD foram realizadas pelos professores na escola campo de pesquisa, e serão aqui identificados como P1 e P2.

Quadro 2

Sequência didática sobre o gênero textual crônica, em turma do 8º ano.

Objetivo: Reconhecer o gênero crônica, proporcionando a leitura e a produção desse gênero no espaço da sala de aula. Tempo pedagógico – 08 aulas. Professor: P1

Aula	Atividade	Procedimentos/recursos metodológicos
01	<ul style="list-style-type: none"> O professor fez uma sondagem sobre o que os estudantes já conheciam sobre o gênero – exploração de conhecimentos prévios. 	<ul style="list-style-type: none"> Conversa com os estudantes.
02	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de várias crônicas e do poema “O bicho”, de Manoel Bandeira, para ser lido na sala. Leitura silenciosa pelos alunos Leitura pelo professor Leitura pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de material das Olimpíadas de LP sobre crônica Escuta de crônica Crônicas de Luís Fernando Veríssimo retirada do livro “Time dos sonhos: paixão, poesia, futebol”.
03/04	<ul style="list-style-type: none"> Refletiu com os estudantes sobre pontos comuns entre as crônicas lidas, público-alvo, esfera discursiva, meio de circulação, tema abordado, suporte, estrutura narrativa, estilo, utilizando as 	<ul style="list-style-type: none"> Livro didático de Língua Portuguesa – <i>Singular e Plural</i>- 8º ano (pp.58-65)

	<p>atividades propostas pelo livro didático.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Separou a sala em grupos para a realização das atividades. • Construiu conceito sobre crônicas com os estudantes, a partir das reflexões e observações feitas. • Tarefa de casa: Fazer um recorte de um acontecimento que lhe chamou a atenção no seu dia a dia e escrever sobre ele, colocando sensações e sentimentos. Trazer no dia seguinte. 	
05	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização de algumas produções realizadas e das atividades do livro didático/ debate. • Reconhecimento do material da primeira produção para avaliação. 	
06	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações para melhoria do texto. O professor destaca problemas encontrados e discute coletivamente, sem expor a produção do estudante. • Construção coletiva de uma crônica. • Tarefa de casa: Trazer no dia seguinte fotos de situações, lugares, momentos que chamaram a sua atenção. 	
07	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagens – O professor trouxe para a sala fotos diversas e juntou com as que os alunos trouxeram; • Pediu para que produzissem legendas para as fotos individualmente; • Leitura e exposição da atividade. • Reescrita da produção realizada, a partir da avaliação do professor. 	
08	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dos textos em “Vitrine de textos” na sala de aula. 	

P1 é um professor com vasta experiência na área. Por iniciativa própria, busca sempre estudar e inovar sua prática. Gosta de trabalhar com o livro didático, que, na verdade, é o seu maior instrumento de trabalho.

Segundo P1, trabalhar com crônica estava previsto no livro didático para aquela unidade. Como já discutimos antes, é na verdade o livro didático que determina os gêneros a serem trabalhados no espaço da escola campo de pesquisa.

Acreditamos, assim com Kleiman (2007), que é na escola que o indivíduo se depara com situações de participação nas práticas de letramento e é nela que experimenta, produz, sem a tensão que é peculiar na vida.

Com relação à SD descrita por P1, observamos que ele iniciou explorando os conhecimentos prévios dos estudantes, com perguntas do tipo: “Quem já ouviu falar sobre o gênero?”; “Quem lembra algo que já leu sobre isso?”. Partiu de um conhecimento já adquirido, o que é importante, haja vista considerarmos que a criança chega à escola com alguns conhecimentos adquiridos na sociedade.

Em seguida, P1 expôs os estudantes a diversos exemplares de crônicas, para que folheassem os textos e entrassem em contato com o objeto de ensino. Trouxe também o poema “O bicho”, de Manoel Bandeira, por considerar que se assemelha muito ao gênero crônica, já que trata de uma situação cotidiana. A intenção de P1 era oportunizar o contato com gêneros de diferentes estruturas e apresentar a estrutura da crônica, o que é uma prática louvável, entretanto merece cuidado.

É importante que o professor apresente diversas amostras do gênero para que, além da estrutura, os alunos observem as diversas situações de uso, seus contextos. Assim com diz Bezerra (2012), essa metodologia leva o estudante a perceber como os gêneros agem nas suas vidas e como eles agem com os gêneros. É despertar a consciência para quando, como e porque o gênero deve ser usado. Vale ressaltar que, numa atividade como essa, é possível trabalhar o propósito comunicativo do gênero, compreendendo que o mesmo gênero pode atender a vários propósitos comunicativos.

Sabemos que o trabalho com gêneros numa perspectiva de prática social, partindo das ações e do uso, ainda é um caminho tortuoso e tenso no espaço da escola, haja vista a dificuldade de se trabalhar o gênero sem artificializá-lo de alguma forma. Isso representa um desafio para a prática docente, que é aproximar ao máximo possível o gênero e a situação de uso.

Essa prática requer, do profissional, sensibilidade para provocar situações que mobilizem o gênero e/ou percebê-las nas práticas de sala de aula e competência teórica. Para Kleiman (2007), deve-se sempre partir da prática social para o ‘conteúdo’ a ser mobilizado, e nunca o contrário.

Já em outra oportunidade de aula, a partir das características comuns dos textos, P1 foi chamando a atenção dos estudantes para a estrutura, tipologia, suporte, características comuns aos gêneros, meio de circulação, público-alvo. Para esse trabalho, apoiou-se nas atividades propostas pelo livro didático.

Percebemos que as questões do livro didático exploram basicamente os aspectos estruturais e tipológicos, com uma preocupação voltada para a classificação. Ressaltamos aqui que muito mais importante do que a classificação é a compreensão, por parte dos estudantes, de como e para que esses gêneros são utilizados em práticas sociais. Os gêneros são ferramentas instáveis, como já alerta Bakhtin. Dessa forma, nomenclaturar, engessar o gênero em uma taxonomia única e duradora é impossível. Ele vai estar sempre a favor da situação de

uso.

Na sequência, P1 construiu com a turma o conceito sobre ‘crônica’, e ao longo das atividades os estudantes foram se apropriando desse conhecimento, maturando esse conceito. P1 solicitou, então, como tarefa de casa, que os alunos fizessem um recorte em alguma situação da vida diária, em algum momento significativo da vida de cada um ou em algo que lhes chamasse a atenção no caminho para casa, e escrevessem sobre isso, colocando suas impressões, sentimentos e pensamentos. Com essa atividade, P1 explorou o evento deflagrador do texto, o que ajudou na escolha do léxico e na própria produção, no ter o que dizer.

Na aula seguinte, P1 socializou as produções de forma espontânea, fez a discussão das atividades do livro didático, dividiu a sala em grupos e distribuiu as atividades. Em seguida, recolheu as produções para uma avaliação. Passou então a desenvolver o passo seguinte, que foi trabalhar as imagens – fotos trazidas pelos estudantes e pelo próprio professor. Ali eles manusearam o material, riram, brincaram com as situações, se emocionaram, lembraram-se de algumas crônicas lidas em sala e escolheram uma foto para legendar.

P1 aproveitou e mostrou algumas fotos legendadas e a importância da escrita para a imagem e da imagem para a escrita, de modo que uma completava a outra. Percebemos, nessa atividade, uma tentativa de aproximar o gênero de outros gêneros, estabelecendo conexões e relações com o gênero objeto de estudo proposto. Para Reinaldo & Bezerra (2012), com esse procedimento, o professor leva os alunos a perceberem como os gêneros agem em suas vidas e como eles agem com os gêneros.

Na aula seguinte, P1 trouxe as atividades avaliadas, discutiu com os alunos os problemas mais comuns encontrados nas produções, orientou a reescrita coletivamente, e, ao final da aula, orientou em particular alguns casos mais complexos. Em seguida produziu uma crônica coletivamente.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, observamos que a prática avaliativa utilizada por P1 é voltada para o dialogismo e interacionismo, oportuniza o planejamento, a escrita e a reescrita do texto. Acreditamos que essa perspectiva avaliativa contribui para uma melhoria na produção escrita do estudante, oportunizando a própria reflexão do aluno sobre sua escrita, nesse ir e vir constantes.

Afirma Antunes (2003, p.162): “A avaliação deve realizar-se como exercício de aprendizagem. Nesse sentido, o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e

por que seu texto não está adequado e, na mesma dimensão, descobrir com ele as alternativas de reconstrução de seu dizer”. Isso foi o que pudemos observar na SD seguida por P1.

Assim, observamos que a prática avaliativa de P1 é de grande eficiência e eficácia no espaço da sala de aula, entretanto sentimos falta de que tivessem sido estabelecidos antecipadamente critérios para essa avaliação, o que talvez norteasse de forma mais concreta o trabalho de produção. Segundo Abaurre (2012), definir critérios específicos ao avaliar texto é condição para tornar o processo da escrita mais objetivo e eficiente.

Por fim, P1 propõe a exposição das atividades na sala de aula. Essa é uma prática bastante interessante, pois, apesar de se voltar para a escola, é uma possibilidade de socialização dessa escrita, saindo do risco de se escrever nada, para ninguém, como alerta Antunes (2005), em que muitas vezes só o professor é o possível leitor do texto, e faz sua leitura já carregado de um olhar julgador.

Percebemos que seria interessante, como proposta de ampliação desse material, que P1 explorasse um pouco mais a questão da textualidade, numa perspectiva de análise linguística.

No tocante ao trabalho com gêneros textuais, poderíamos sugerir trabalhar com a possibilidade de produzir outros gêneros a partir do objeto de estudo proposto, a crônica. Ampliar a consciência crítica do gênero, possibilitando que os estudantes percebessem que a linguagem se adequa aos diferentes contextos e como, a partir dessas diferenças, é possível mudar o propósito da escrita seria uma outra possibilidade na ampliação desse material.

Embora haja certas fragilidades na sequência didática analisada, na relação com os propósitos da aula, levando em conta também a própria condição de trabalho do professor, observamos que são propostas que se aproximam um pouco de um trabalho com gênero numa perspectiva da função social do gênero.

A seguir, apresentamos outra sequência didática, seguida pelo professor P2.

Quadro 3

Sequência didática sobre os gêneros textuais notícia e reportagem, em turma do 7º ano.

Objetivo: Conhecer os gêneros notícia e reportagem e produzir o gênero notícia. Tempo pedagógico – 06 aulas. Professor: P2

Aula	Atividade	Procedimentos/recursos metodológicos
01/02	<ul style="list-style-type: none"> • Levou para a sala cópia de uma notícia de jornal sobre o mosquito da dengue e pediu para que os alunos lessem. Fez leitura silenciosa, em seguida uma leitura coletiva. • Fez perguntas aos alunos sobre o conteúdo lido. • Trabalhou a estrutura da notícia (o quê? Quem? Onde? Como?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia retirada do jornal <i>Diário de Pernambuco</i>.
03/04	<ul style="list-style-type: none"> • Propôs a atividade do livro didático <i>Singular & Plural</i>: leitura, produção e estudos de linguagem do 7º ano, pp.74-81. • Debateu com os estudantes sobre reportagem, partindo dos conhecimentos prévios deles. • Trouxe cópias de uma reportagem sobre a dengue. Fez leitura silenciosa, leu para os alunos. • Discutiu sobre o conteúdo da matéria lida. • Trabalhou a questão gramatical nos textos lidos (tempos verbais). • Tarefa de casa: Pediu que os alunos procurassem saber sobre um fato marcante na cidade e produzissem uma notícia sobre esse fato. Caso não soubessem, imaginassem algo interessante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático <i>Singular & Plural</i>: leitura, produção e estudos de linguagem do 7º ano, pp.74-81.
05/06	<ul style="list-style-type: none"> • Colocou os alunos em círculo e pediu que cada um lesse sua notícia. Em seguida, recolheu os textos para correção e entrega no dia seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização

P2 é profissional contratado da rede pública municipal de ensino há 4 anos, graduado e especializado em língua vernácula desde 2008. Durante o período em que trabalha, nunca recebeu formação na sua área de atuação, apesar de considerar a formação muito importante.

Como não há, no espaço da escola, encontros para troca de experiências, planejamento ou discussão sobre a prática pedagógica, P2 considera o trabalho na escola isolado, em que cada um faz por si só. No seu trabalho, sente falta de apoio pedagógico e orientação metodológica.

Em seu relato, P2 afirma que não gosta de trabalhar com o livro didático, porque não o considera um instrumento importante para sua prática pedagógica. Para P2, o trabalho com a leitura, a escrita e a gramática é essencial para as aulas de Língua Portuguesa. Costuma planejar suas aulas e produzir seu próprio material didático, entretanto não tem o hábito de guardar o material produzido.

Durante a nossa conversa, P2 afirmou gostar de trabalhar com gêneros. Segundo ele, esse é um dos conteúdos que o livro didático aborda. Perguntamos sobre o que ensinou o trabalho com o gênero notícia, e ele respondeu que ‘reportagem’ era o conteúdo da unidade apontado pelo livro didático, mas considerava um gênero difícil para os estudantes

produzirem, por isso escolheu a notícia, por considerar um gênero mais fácil de trabalhar e ser da mesma esfera, a jornalística. Apontamos aqui também uma certa incongruência haja vista P2 considerar o livro didático um material importante.

A aula iniciou com a leitura de uma notícia retirada do *Diário de Pernambuco*, que tratava da dengue. Em seguida, P2 pediu que os estudantes retirassem os substantivos do texto, assunto que havia trabalhado anteriormente. Fez também perguntas sobre o tema do texto lido.

Quanto à atividade com substantivos, esta aconteceu apenas oralmente, sem que houvesse registro de qualquer material didático sobre o assunto. A atividade reflete também uma visão de texto como repositório de palavras classificáveis, distantes do sentido da palavra dentro do texto, como se as palavras vivessem em estado de dicionários e não tivessem vida. P2 prosseguiu a aula destacando as características básicas da notícia: O quê? Como? Quando? Onde? Por quê? Em seguida, pediu que os estudantes encontrassem na notícia respostas para essas perguntas. No final das duas aulas, orientou a tarefa de casa: Produzir uma notícia a partir de um fato interessante de que os alunos houvessem tomado conhecimento; caso não soubessem de nenhum fato, poderiam criar. A atividade deveria estar pronta na aula seguinte.

Observamos que, apesar de formado há pouco tempo, P2 adota uma concepção de língua estática, o que se revela na postura que assume frente às atividades desenvolvidas. Aproxima-se do que costumeiramente se entende como um trabalho do texto como “pretexto”. Suas atividades são metalinguísticas, sem objetivos definidos e sem uma sequência coerente. São desconsiderados, nessa prática, os conhecimentos prévios dos estudantes. É também possível perceber uma tendência de P2 trabalhar o gênero como conteúdo a ser ensinado, distanciando-se de uma proposta de ensino de gênero como prática social.

A proposta de atividade de casa é também problemática, haja vista a produção do gênero ‘notícia’ necessitar de um evento deflagrador. Segundo Filho (2011, p. 95), “as notícias não podem ser fruto da imaginação, da suposição ou unicamente da reflexão de alguém; também salvo casos extraordinários, não são motivadas por fatos ocorridos há mais de uma semana.”

Observamos que P2 avalia o gênero notícia como de fácil produção, avaliação com a qual discordamos. De acordo com Lage (1985, p.16):

a notícia é o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou

interessante. Tem uma estrutura global diferente de outras narrativas, pois seus eventos estão organizados não por sequência temporal, mas pelo interesse ou importância na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem lê/ouve/vê.

Acreditamos que num trabalho com notícia seria interessante aos alunos conhecerem a dinâmica de um jornal, os elementos-chave de uma notícia. É importante entender que a notícia envolve ideologias daquele que escreve e do próprio jornal que veicula a notícia.

Corroboram com essa ideia Araújo e Silva (2015, p. 203), quando dizem que os aspectos de estilo da notícia são afetados pelo tipo de veículo e pelo segmento de público que deve atingir. Apesar disso, alguns manuais de redação, a exemplo do *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*, defendem a isenção de ideologia nesse gênero.

Na perspectiva enunciativa, é importante perceber a notícia como texto interlocutivo, em que se apresentam diversas vozes, entre as quais o ponto de vista de quem escreve, do leitor, da mídia e do próprio veículo.

Outro fator interessante é analisar a tipologia característica desse gênero, bem como o uso e a função do léxico que o compõe. Merece atenção especial a estrutura composicional do mesmo, visto que nem sempre a notícia é composta das perguntas básicas: O quê? Como? Quem? Onde? Por quê? Quando?. Vale a pena, também, analisar como a mesma notícia é dada em suportes diferentes, explorar a função social da notícia e a intenção do autor do texto.

O trabalho com a notícia, apesar de não ser fácil, é bem pertinente no ensino de gênero textual na escola, entretanto os objetivos propostos pelo P2, nessa atividade, não são plausíveis. Seria interessante acrescentar à atividade as explicações sobre o contexto de produção e trazer para o espaço da sala de aula outros materiais para que os estudantes vivenciassem diferentes letramentos, como orienta o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Nas duas aulas seguintes, P2 trabalhou com atividades propostas pelo livro didático, que tratava sobre reportagem. Explicou sobre o que era uma reportagem, em seguida pediu que os alunos respondessem as atividades proposta pelo LD sobre o conteúdo explanado. Embora as atividades sobre o gênero reportagem sejam interessantes e bem articuladas com o tema que P2 se propôs a trabalhar, no material produzido por P2 há uma fragmentação dessa proposta: não há uma relação temática com o material do livro didático. São atividades distintas e realizadas em momentos estanques.

Entendemos a riqueza do livro didático como instrumento no processo do ensino-aprendizagem, porém é necessário que se compreenda que ele é um material a ser analisado e

completado no espaço da sala de aula. O LD foi criado para apoiar a prática docente, mas não para ser seguido como uma receita e sem nenhuma criticidade. Segundo Soares (2002), o livro didático extrapola sua função original, já que foi criado para ser complemento dos livros clássicos utilizados em sala de aula, reforçando o trabalho pela memorização.

Consideramos também que a produção do próprio material didático dará ao professor e ao aluno certa autonomia de ações, pautadas nas necessidades do grupo. “Material didático” é assim entendido, em conformidade com Leffa (2007, p.15), uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem e deve envolver, no mínimo, 4 etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Na análise, é possível examinar o conhecimento prévio do aluno e saber quais as lacunas de aprendizagem, para que seja possível oferecer-lhe um material preciso, que o ajude efetivamente nas suas necessidades. Já o desenvolvimento é o processo que segue a análise. Nele, é possível traçar os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem, o que facilitará tanto para o estudante, que saberá o que vai aprender e o que dele se espera, quanto para o professor, que poderá saber se o que propõe está sendo de fato apreendido.

Em seguida vem o processo da implementação, etapa em que o professor explica oralmente como os alunos devem proceder na realização das atividades. E, por fim, vem a avaliação, momento em que o professor, de maneira informal e através de observação, vai percebendo a eficiência e eficácia do material utilizado. A avaliação permite ao professor redirecionar seu trabalho, melhorando, adequando, repetindo, num processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Observamos que a proposta de trabalho de P2, com gêneros textuais, distancia-se de uma concepção de gênero como ação social, defendida nesta pesquisa, em que não se deve trabalhar o gênero pelo gênero, mas enfatizar a prática social em que o gênero está inserido, desenvolvendo a competência de se produzir esse, aquele e outros tantos, dada a sua infinitude e a necessidade frente às situações sociais a que o indivíduo é constantemente exposto.

A ideia de P2 de trazer na atividade proposta agrupamentos de gêneros é louvável, entretanto não visualizamos uma correlação temática entre os gêneros propostos, nem há um trabalho voltado para características comuns e distintas entre os gêneros que pudessem tipificá-los, apresentar aos alunos essas características e poder construir com eles um conceito

sobre um e outro gênero, entre outros.

As duas últimas aulas foram destinadas à socialização das atividades. Os alunos foram convidados a ler suas produções. Enquanto os alunos concluíam as atividades do livro didático, a professora corrigiu os textos, marcando os erros ortográficos, que, segundo ela, são bem marcantes nessa turma.

Em seguida, entregou as produções e concluiu assim o trabalho. Quando perguntamos sobre os resultados, se P2 achou positivo o trabalho, obtivemos como resposta: “os estudantes chegam despreparados, não conseguem escrever corretamente as palavras”. Tal colocação nos remete a uma afirmação de Leal (2003, p. 55), de que “um olhar sobre o que acontece em determinadas práticas de sala de aula revela que, na escola, inverte-se [a] lógica: o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido”.

Por fim, na análise realizada observamos que o trabalho desenvolvido por P2 é por vezes fragmentado, com uma proposta de atividades num viés mais estruturalista. Embora sua intenção seja a de ensinar para os alunos aprenderem, a proposta realizada não contribui com eficiência e eficácia para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais.

A proposta avaliativa, por sua vez, limita-se a corrigir os erros, e a escrita não é vista como um processo de construção significativo. Nas palavras de Antunes (2005, p.27), há certa

estreiteza na compreensão da atividade de escrever um texto um tanto formal. Quase sempre, faltam as providências para o planejamento do que vai ser dito e, mais ainda, falta a revisão cuidadosa do que foi dito.

Assim, o planejamento e a avaliação são processos inerentes a qualquer prática pedagógica em que se queira alcançar resultados favoráveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

A teoria dos gêneros se fundamenta em concepções advindas da Antiguidade clássica, que embasaram por muito tempo e serviram de escopo para as teorias que alicerçaram o ensino de língua.

Ao longo do tempo, surgiram diversas teorias sobre os gêneros, que vêm sendo ampliadas e reformuladas até os dias atuais. Não se pode negar o valor dessas teorias para os estudos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e da Educação. Para Bakhtin (2011), o estudo de gêneros é de enorme importância para quase todos os campos da Linguística e da Filologia.

Entretanto, é no reconhecimento da língua como produto de interação social que recai sua maior contribuição, entendendo que, como afirma Bakhtin (2011, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Em outras palavras, a língua “nossa de cada dia” não nos chega através dos livros e dicionários, mas nas relações com as pessoas, naquilo que ouvimos e produzimos, ou seja, através dos gêneros e das nossas ações cotidianas.

Como objeto de estudo, os gêneros textuais passaram a ocupar espaço na sala de aula. Apesar da dinamicidade dos gêneros e do seu aspecto social e funcional, defendemos aqui a ideia de que a escola, como espaço formal de ensino, é lugar propício para o trabalho com gêneros textuais. Defendemos também que, mesmo em situação de simulação na sala de aula, é possível aproximar os gêneros da sua situação de uso, tornando o ensino e a aprendizagem desse instrumento real e significativo, o que requer do professor conhecimento profundo, análise e crítica sobre os gêneros.

Segundo Devitt (*apud* Bawarshi e Reiff, 2013), o ensino de gêneros deve ser voltado para a consciência crítica dos gêneros, a qual serve de base para as análises realizadas nesta pesquisa.

Para a realização deste trabalho, partimos dos seguintes questionamentos: de que maneira o professor do Ensino Fundamental conduz sua prática pedagógica no trato com os gêneros textuais? Partimos da hipótese de que, apesar da ênfase dada aos trabalhos com gêneros textuais no espaço da escola e na prática docente, a maioria dos professores do Ensino Fundamental ainda trabalha numa perspectiva conteudista, servindo o texto de “pretexto” para o ensino da gramática, da ortografia. Eles focam o ensino da estrutura, da

forma e da classificação dos gêneros, distanciando-os da sua funcionalidade, de uma visão de gênero como ação social. As análises dos instrumentos realizadas nessa pesquisa confirmam nossa hipótese.

Concluimos, portanto, que os professores do Ensino Fundamental carecem de momentos de formação continuada. Embora haja desejo, por parte do professor, de estudar e melhorar sua prática docente, a oferta de momentos de formação continuada, por parte do governo municipal, ainda é bem escassa e, quando acontecem, as formações são realizadas sem uma consulta prévia ao professor, um planejamento anterior. Dessa forma, elas não atendem às necessidades por área específica do conhecimento, o que, a nosso ver, impede um diálogo entre teoria e prática.

Com relação às concepções de gêneros, percebemos que eles ainda são vistos como forma e conteúdo, como modelos fixos a serem seguidos. Acreditar que existe modelo uniforme de gênero é negar o que Bakhtin (2011) afirma sobre a diversidade dos gêneros de acordo com a função, posição social e as relações entre os participantes da interação e sobre a relativa estabilidade dos gêneros.

No que diz respeito ao ensino de gêneros, ainda é visto pelo professor como um instrumento útil ao ensino da estrutura dos textos, a forma, a classificação, os conteúdos gramaticais, sem, contudo explorar sua funcionalidade. A escrita torna-se uma ação solitária, em que se escreve para ninguém.

Subjaz a essa prática um conceito de língua enquanto código, sem interação e tomada como um instrumento transparente e uniforme, numa visão normativa e prescritiva da língua.

Acreditamos que um trabalho em que seja proporcionado ao aluno contato com várias amostras de gêneros, para, a partir disso, ser observado o contexto e a situação de uso, a linguagem e o propósito comunicativo, seria mais produtivo no processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Para tanto, faz-se necessário que o professor seja um conhecedor profundo do gênero que se habilita a trabalhar e que tenha consciência das escolhas permitidas pelo gênero escolhido.

Observamos também que, no que diz respeito à escolha dos gêneros a serem trabalhados pelo professor na sala de aula, ela é feita pelo autor do livro didático que o professor utiliza. É, na verdade, esse material que determina sobre que gêneros o professor irá ensinar naquela ou em outras unidades. Mesmo sendo o livro didático que determine o gênero a ser trabalhado na escola, é necessário que o professor tente aproximá-lo de situações reais

de uso e possa analisar criticamente as atividades propostas para o trabalho com os gêneros, ampliando, completando essas atividades, dentro do que se propõe ensinar.

O material que mais se destaca na prática pedagógica da escola campo de pesquisa é, de fato, o livro didático, que, na maioria das vezes, não é escolhido pelo professor. Tampouco há um momento de estudo e análise desse material pelo professor. À medida que o trabalho avança, ele vai conhecendo o livro didático. Assim, o livro não serve como apoio a uma prática pedagógica na escola campo de pesquisa. Trata-se de um guia a ser seguido, e é percebido como a verdade absoluta e inquestionável.

Com relação a outros materiais didáticos, percebemos que não há um planejamento, uma sequência organizada que reflita a dinâmica ação – reflexão – ação. Apesar do esforço visível do professor em ensinar, concluímos que o material didático por ele produzido, na sua maioria, não aparece de fato como mediador da aprendizagem e o professor não consegue um *feedback* do seu trabalho, nem uma maior interação com os alunos a partir do material proposto, o que fragiliza a ação docente.

A pesquisa aqui empreendida nos levou a elaborar uma proposta de intervenção, que está descrita no capítulo seguinte. Não temos a pretensão de considerar que aqui se esgota a possibilidade de estudo e pesquisa nessa área, muito pelo contrário, em nós fica a certeza de que muito há que se investigar sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

Para uma prática de sala de aula bem-sucedida, faz-se necessário que o professor estude, que seja um pesquisador em potencial, e que enxergue sua sala de aula como um laboratório rico, em que os fenômenos acontecem de fato e podem ser experimentados, pesquisados, analisados e confrontados.

Ninguém melhor do que o professor para, de forma competente, validar ou refutar possíveis “verdades estabelecidas”, numa prática pedagógica consciente e sustentada por bases sólidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da Silva (Orgs.). **Gêneros [escolarizados] em contextos de ensino**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Coordenação de Antônio Pedro Mesquita. Revisão de Levi Condinho. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação de Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Ed WMF Martins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. *In*: **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. (Orgs) Eliana Merlin Deganutti de Barros e Eliane Segati Rios-Registro. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2014.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio (Orgs.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Tradução de Judith Chambliss.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel.

_____. **Retórica da ação letrada**. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio, Pietra Acunha. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Tradução de Adail Sobral.

_____. **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Angela Paiva Dionísio e Larissa de Pinho Cavalcanti (Orgs). Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

_____, MikailMikailovitch e V. N. Volochínov. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. *In: Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.* Anna Christina Bentes e LEITE, Marli Quadros (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

BENVENISTE, Émile. **Problema de Linguística Geral I.** Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo, Ed. Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. **Problema de Linguística Geral II.** Tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo, Ed. Nacional: Pontes, 1989.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Equívocos no discurso sobre gêneros.** In. Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Angela Paiva Dionisio e Larissa de Pinho Cavalcanti (Orgs). Recife: editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, M. A. G.; **Gêneros textuais como práticas sociais e seu ensino.** *In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, A. P. (Orgs.). Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino.* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.p.73-96.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais.** 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por uma interacionismo sociodiscursivo.** Traduzido por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. *In: Formação docente: textos, teorias e práticas.* (Orgs) Eulália Leurquin, Maria Antônia Coutinho, Florência Miranda. Campinas, São Paulo : Mercado das Letras, 2015.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Enunciação e construção do sentido. *In: Comunicação e Análise do Discurso.* Roseli Fígaro (Org.). 1ª ed. Contexto: São Paulo, 2013.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental : anos finais. – Brasília: Ministério da Educação básica, 2013.

BUNZEN, Clecio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino

aprendizagem de língua materna. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicações/artigos/o_gêneros_ClecioBunzen.pdf. 2004. Acesso no dia 04/02/2017.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEVITT, Amy J. e Heather Bastian. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Angela Paiva Dionísio e Larissa de Pinho Cavalvanti (Orgs). Recife: editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

DIONISIO, Ângela Paiva e Leila Janot de Vasconcelos. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2ª ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes e Ingedore G. Villaça Koch. **Linguística textual**: uma introdução. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, José Luiz. Enunciado: para além do período e da linguagem verbal. In: **Comunicação e análise do discurso**. Roseli Fígaro (Org.). 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2003.

_____. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: Signo, v.53, dez. 2007, Santa Cruz do sul, p.1-25. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça, Mônica Magalhães Cavalcanti e Anna Christina Bentes. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito – autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEFFA, Vilson J. (Org.) **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2ª ed. Pelotas: Educar, 2007. Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** : um estudo sobre as ressignificações do agir do professor de língua portuguesa. 2016.284f.Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras, Centro de Arte e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2016.

LOMBARDI, Raquel Santos e Maria Cristina da Silva. Gêneros orais no livro didático de LE: o desafio de ensinar letorando. *In: Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.* (Orgs) Elvira Lopes Nascimento e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Campinas, São Paulo: Pontes editora, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, Acir Mário; GAIDECZKA, Beatriz ; BRIO Karim Siebeneicher.* (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexão e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-31

_____. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2003b.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Redes de atividades e formação do professor. *In: Formação docente:* textos, teorias e práticas. (Orgs) Eulália Leurquin, Maria Antônia Coutinho, Florência Miranda. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

MARTINS, Eduardo. **Manual de Redação e estilo de O Estado de São Paulo.** 3ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997. Disponível em: https://online.nau.ufsc.br/files/2010/09/Manual-de-Redação-e-Estilo_O-Estado-de-São-Paulo. Acesso em 26 de fevereiro de 2017.

MIRANDA, Florência. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. *In: Formação docente:* textos, teorias e práticas. (Orgs) Eulália Leurquin, Maria Antônia Coutinho, Florência Miranda. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

LIMA, Marcos Aurélio. **A Retórica em Aristóteles:** da orientação das paixões ao aprimoramento da Eupraxia. Natal: IFRN, 2011.

MILLER, Carolyne R. Gênero com ação social. *In: Gênero textual, agência e tecnologia.* Tradução de Judith Hoffnagel. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Parábola Editorial, 2012. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel.

MOZDZENSKI, Leonardo. **Multimodalidade e gênero textual:** analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

PLANTIN, Christian. **A argumentação:** história, teorias, perspectivas. Tradução de Marcos

Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa:(re)discutindo o tema. *In: Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. (Orgs) Elvira Lopes Nascimento e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Campinas, São Paulo: Pontes editora, 2014.

SCHNEUWLY, Bernardo e Joaquim Dolz. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. Tradução Marcos Bagno — São Paulo: Parábola Editorial.

ANEXOS

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Acreditamos que este trabalho tem potencial para contribuir com a formação de professores do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) da rede municipal de ensino.

Partimos do pressuposto de que os gêneros são atividades sociais, heterogêneas, flexíveis, razoavelmente estáveis, fluidas, que se constroem nas relações e práticas sociais. Para Devitt (*apud* REINALDO; BEZERRA, 2012, p.77) “as relações entre situações e gêneros são recíprocas e dinâmicas”.

Acreditamos que a escola é um espaço propício para o trabalho com gêneros textuais, haja vista ser espaço de ensino-aprendizagem e de ações e relações sociais. Por isso defendemos a ideia de trabalhar o gênero no espaço da escola, trazendo-os do contexto em que se desenvolvem para o espaço da sala de aula, numa relação de proximidade.

Para tanto, buscamos refletir com os professores participantes sobre o trabalho com gêneros textuais na sala de aula, através de oficinas de textos, cujas atividades estão discriminadas a seguir. Destacamos que todas as oficinas foram realizadas sempre com o mesmo público.

OFICINA 1

INFORMAÇÕES GERAIS

TÍTULO: Um dizer que revela

DATA/HORÁRIO: 08/06/2016 (quarta-feira), das 18h00 às 22h00

CARGA HORÁRIA: 04 horas

LOCAL: Biblioteca Municipal de Amaraji- PE

DOCENTE RESPONSÁVEL: Bernadete de Andrade Sotero – bernaandrade@outlook.com.br

FORMATO: Oficina de gêneros textuais, com foco na produção de Memórias Literárias.

OBJETIVO GERAL

- Contribuir para a formação de professores, com reflexões sobre o ensino de gêneros textuais na educação básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar a reflexão sobre o ensino os gêneros na educação básica;
- Apresentar aos professores proposta de trabalho para as oficinas;
- Familiarizar os professores com o gênero memórias literárias;
- Resgatar histórias de vida dos professores;
- Resgatar a vivência das emoções do ouvir;
- Ler memórias.

PÚBLICO-ALVO

Professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais.

METODOLOGIA

- Expor oralmente sobre o que será tratado nas oficinas;
- Distribuir vários textos do gênero memória para leitura silenciosa e oralizada;
- Convidar os professores a fechar os olhos e abrir a janela do tempo e revisitar a infância, a adolescência, o mundo na escola, o início da carreira profissional até aquele momento, resignificando sons, cores, cheiros, momentos vividos (música de fundo).
- Entregar a cada professor um cordão e uma folha para que a cada fato lembrado de relevante importância desse um nó;
- Produzir linha do tempo – entregou-se a cada professor uma folha de papel sulfite para que colassem o cordão e escrevessem o que significou cada nó dado;
- Roda de histórias – os professores foram convidados a falar de forma espontânea sobre suas escritas e histórias;
- Entregar a cada professor uma tira de papel com a impressão do texto: Para mim, ouvir e contar histórias de vida faz bem porque... ;
- Montar com a ajuda dos professores um painel com as tiras preenchidas (no momento cada professor fez a leitura do seu texto);
- Comparar as semelhanças e as diferenças entre o que cada um expressou, mediando comentários sobre cada opinião;

- Discutir com os professores sobre características do gênero memória a partir de conhecimento prévio;
- Discutir junto aos professores a possibilidade de produzir um livro com as memórias produzidas para fazer parte da biblioteca do município;
- Propor aos professores deixar o texto de “molho” e trabalhar a reescrita do texto produzido durante a oficina, agora utilizando características do gênero memória;
- Pedir que tragam para a próxima oficina selfies, fotos marcantes de sua vida, para ser compartilhada no próximo encontro;
- Finalizar a oficina cantando a música “Epitáfio”, de Titãs.

RECURSOS DIDÁTICOS

Computador, data show, textos, quadro branco, painel, papel sulfite, cordão, etc.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

HORA	ATIVIDADES
18h00	Exposição oral: Explicação sobre o projeto; leituras e discussões: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição sobre as oficinas ✓ Leitura e discussão sobre os textos escolhidos
18h30	ATIVIDADE 1 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexão sobre as vivências dos professores ✓ Produção da linha do tempo ✓ Roda de conversas, socialização das histórias
19h30	ATIVIDADE 2 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Responder à seguinte questão: “Para mim, ouvir e contar histórias de vida faz bem porque....” ✓ Produzir painel com ajuda do professor ✓ Socialização
20h30	ATIVIDADE 3 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliar a visão sobre o gênero memórias literária para os professores participantes.
21h30	Encerramento: <ul style="list-style-type: none"> - Sistematização dos conhecimentos; - Procedimentos e informações finais

Análise da Oficina 1

Nosso trabalho é motivado pelo desejo de mudança. Acreditamos que a mudança vem com os estudos e o conhecimento, com eles reflexões que nos fazem questionar o comum, desconfiar do que é dado, posto como verdade, e revisitar a nossa prática cotidiana, sob um novo olhar.

Na primeira oficina, o foco do nosso trabalho foi envolver os professores numa atividade sobre gêneros textuais, entendendo que os mesmos servem como respostas às nossas necessidades comunicativas e que através deles podemos significar as nossas experiências.

O primeiro desafio foi pensar sensivelmente que gênero trabalhar com um grupo de professores que tivesse uma funcionalidade efetiva, que os envolvesse e estimulasse o desejo pela participação e que se sentissem confiantes e à vontade para produzir.

Durante as observações e conversas com os participantes da pesquisa, percebemos haver uma necessidade do grupo em registrar suas memórias. Acreditamos que o gênero ‘memórias’ daria voz ao professor e desencadearia processos de articulação e legitimação do papel do educador, nessa produção identitária autorreferenciada, construída por um narrador autor, o que foi o fio condutor do nosso trabalho.

A partir daí tínhamos um *propósito comunicativo*. Marcuschi, B. (2011, p.126) nos mostra que “o processo de escrita não se dá no vazio social, não é a-histórico, nem acontece à revelia do contexto cultural. Ao contrário, envolve sempre gêneros e sujeitos, situados em práticas sociais das esferas públicas e privadas”. Concorda com essa afirmação Antunes (2005, p.33), quando afirma que escrever é uma atividade intencionalmente definida, para se obter determinado fim, na interação com o sujeito de acordo com o contexto de uso. Assim sendo, todo dizer é uma forma de agir no mundo.

Outra preocupação nossa era desenvolver um trabalho de cunho prático, entretanto respaldado em bases teóricas, mostrando ao professor que a nossa práxis está sempre permeada por uma base teórica, mesmo quando dela não tomamos ciência e por sua vez a teoria é a lupa, a luz pela qual enxergamos ou devemos enxergar os fenômenos da sala de aula.

Iniciamos apresentando o projeto de pesquisa, a proposta de trabalho para os quatro dias e por último falamos um pouco sobre o curso e o PROFLETRAS: uma forma de estimulá-los também a estudar, sair da zona de conforto e ampliar os horizontes de expectativas.

Distribuímos vários textos do gênero memórias literárias, selecionamos textos propostos pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa e outros, com a intenção do professor folhear e escolher um para sua leitura. Em seguida, convidamos os participantes para uma leitura em voz alta, e colocamos uma música de fundo. Apesar do receio do olhar avaliativo do outro, eles foram ficando à vontade e a maioria queria fazer sua leitura e dizer suas impressões sobre ela e sobre o gênero. Acreditamos que no trabalho com gênero faz-se necessário o contato com vários exemplares do gênero em estudo.

Num segundo momento, propomos a construção de uma linha do tempo, uma viagem no passado, se assim podemos chamar. Pedimos que fechassem os olhos e, ao som de uma música de fundo, com voz suave, pedimos que abrissem a janela da infância e olhassem para os amigos, as brincadeiras, a rua em que moravam, os vizinhos, a escola, sentissem os cheiros,

sabores, as cores.

Em seguida, pedimos que “abrissem a janela da adolescência” e encontrassem o primeiro amor, as novas experiências, as transformações do corpo, os sonhos, as brincadeiras na escola, as festinhas, a entrada na vida adulta. Abrissem, então, um novo ciclo, a vida adulta, a formatura, os primeiros dias de trabalho, as conquistas, a sala de aula, os alunos, as dificuldades e alegria, as perdas e ganhos, a família, e o lugar que ocupam hoje na vida e no trabalho.

Entregamos um cordão e uma folha em branco a cada um, para que a cada fato marcante que lembrassem dessem um nó no cordão, em seguida colassem o cordão no papel e escrevessem o que significava cada nó dado. Em seguida, socializamos as vivências e discutimos sobre a importância da leitura prosódica, respeitando a entonação correta para a compreensão do texto.

A partir do conhecimento prévio dos professores participantes, destacamos as características do gênero ‘memórias’ encontradas nos textos lidos.

Esse momento foi especial e de grandes emoções. Aquelas histórias guardadas, muitas vezes por não terem com quem compartilhar, foram ali reveladas e despedidas em cada discurso proferido. Por se tratar de uma cidadezinha do interior, muitas das histórias se imbricavam, outras eram desconhecidas, outras tantas curiosas, histórias de luta, resiliência. Passamos a nos conhecer melhor, conhecer aquela pessoa com quem passávamos boa parte do tempo e não sabíamos quem era.

Afirma Bakhtin (2011, p.321): “Em relação ao homem, o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções sempre são dialógicas nesse ou naquele grau”. Estava presente ali o sujeito “clivado” pelo consciente e o inconsciente. Nas palavras de Authier-Revuz (2004, p.69), a heterogeneidade que constitui o sujeito.

Para a segunda atividade, entregamos uma tira de papel com o seguinte questionamento: “Para mim, ouvir e contar histórias é bom porque...”. Foi construído um painel com as respostas de cada professor, e, à medida que colavam suas respostas no painel, cada um justificava sua escrita. No final da atividade, foi proposta uma discussão sobre a importância de ouvir e contar histórias.

Na terceira atividade, trouxemos em slide as características do gênero ‘memórias literárias’. Usamos o material das Olimpíadas de Língua Portuguesa e os textos: *Memórias literárias: reflexões sobre práticas de escrita* e *A escrita do gênero memórias literárias no*

espaço escolar: desafios e possibilidades, de Beth Marcuschi; e *Memórias literárias como gênero textual no ensino da escrita*, de Vanilda Koche e Odete Boff.

Estimulados pelo desenvolvimento do trabalho, pelas histórias contadas, e inquietos com a falta de reconhecimento do profissional em educação, os professores participantes sugeriram que as memórias escritas por eles fizessem parte de um livro que pudesse ficar na biblioteca municipal, para o acesso da comunidade.

A partir do trabalho realizado, pedimos aos professores que fizessem como “tarefa de casa” a primeira escrita de suas memórias, tomando como base a linha do tempo já produzida. O nosso objetivo foi trazer o gênero de forma viva e dinâmica para uma produção significativa, a partir do já sabido. Outra atividade para o dia seguinte foi trazer fotos e *selfies* marcantes da vida de cada um e convidar um professor que tivesse marcado positivamente sua vida para participar da culminância das atividades, na última oficina. Encerramos a oficina cantando a música “Epitáfio”, de Titãs.

Registro fotográfico da Oficina 1



OFICINA 2

INFORMAÇÕES GERAIS

TÍTULO: Um olhar que cruza olhares

DATA/HORÁRIO: 08/06/2016 (quinta-feira), das 18h00 às 22h00

CARGA HORÁRIA: 04 horas

LOCAL: Biblioteca municipal de Amaraji- PE

DOCENTES RESPONSÁVEIS: Bernadete Andrade Sotero (bernadeteandrade@ymail.com)

FORMATO: Oficina de gêneros textuais

OBJETIVO GERAL

- Contribuir para a formação de professores, com reflexões sobre semelhanças e diferenças entre gêneros, uso e efeito da linguagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relacionar gêneros, possibilitando a reflexão sobre semelhanças e distanciamentos desses gêneros;
- Relacionar formas de olhar a modos de analisar a vida: racionalmente e emocionalmente;
- Analisar escolhas de linguagem e efeitos de sentido;
- Reescrita textual.

PÚBLICO-ALVO

Professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais da rede municipal de ensino

METODOLOGIA

Exposição oral; discussões em pequenos grupos; leitura de textos; análise de textos; análise de material produzido;

RECURSOS DIDÁTICOS

Computador, data show, textos, painel.

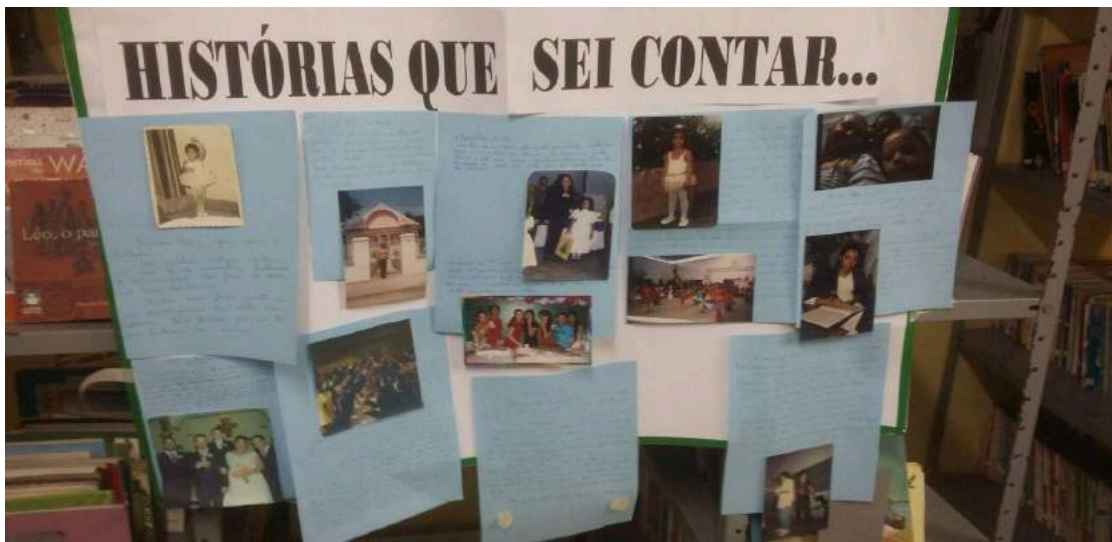
PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

HORA	ATIVIDADES
18h00	<p>Exposição oral: repensando a teoria</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar formas de olhar a modos de analisar a vida: racionalmente e emocionalmente ✓ A linguagem como efeitos de sentido ✓ Análise textual das características dos gêneros textuais ✓ Socialização de produções
19h00	<p>ATIVIDADE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trocar fotos e selfies pedidas no dia anterior; ✓ Produzir micros narrativas a partir das selfies e fotos, construindo painel coletivo, apresentando sua produção; ✓ Familiarizar os professores com gêneros que antecedem as memórias como relatos, autobiografia, biografia, autorretrato e selfies, analisando os gêneros a partir de tabela. ✓ Observar em que esses gêneros divergem e convergem ✓ Relacionar formas de olhar a modos de analisar a vida: racionalmente e emocionalmente, fazendo paralelo com a objetividade e a subjetividade na produção textual, produzindo painel e discutindo resposta.
21h30	<p>ATIVIDADE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar as produções que ficaram de “molho”, analisando efeito de sentido no uso da linguagem, critérios do gênero;
22h00	<p>Encerramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematização dos conhecimentos; - Avaliação e informações finais

Análise da oficina 2

A oficina 2 iniciou em clima de muitas lembranças e recordações. À proporção que iam chegando, os professores trocavam as fotos e selfies que trouxeram, revisitavam os momentos, e sobre efeito de muitos risos, se encontravam muitas vezes um na vida do outro, em momentos que compartilharam em tempos passado, destacavam as mudanças físicas que naturalmente ocorreram e comentavam sobre aquele momento vivido.

Em seguida foram convidados a escolherem uma ou duas daquelas fotos e fazerem micronarrativas sobre aquele(s) momento(s) vivido(s). Construimos um painel intitulado “Histórias que sei contar”, com as fotos e as produções. À proporção que colavam o material no painel, os professores liam os textos produzidos:



Nessa atividade, discutimos a importância do trabalho com a escrita e a imagem, entendendo que a escrita apresenta uma das formas de expressão da linguagem. Concorda com essa ideia Mozdzenski (2008, p.27), quando afirma que “essa revisão de conceitos no campo de estudo das interações humanas revela-se de fundamental importância, já que na contemporaneidade texto verbal vem sendo cada vez mais integrado a outras semioses – ilustrações, fotografias, etc.”. Discutimos também a ação retórica da linguagem e a possibilidade de trabalhar com o recurso metodológico da multimodalidade.

A atividade também nos proporcionou observar a presença da narração nos diversos gêneros textuais. No caso das micronarrativas, ajudou a pensar o presente pelo fio condutor

do passado, compreendendo agora aqueles momentos por outro prisma. Nas palavras de Miller (2012, p.55), a narrativa impõe inteligibilidade a eventos passados. Diz também a autora que a narrativa e o uso de figura são capacidades estruturais e semânticas que se tornam significativas do ponto de vista retórico e social como atos de fala ou como gêneros. Observamos a importância do trabalho da produção no espaço da sala de aula, tanto para a leitura quanto para a escrita. É um processo macro que abarca a leitura, a escrita e a análise linguística.

Por mais simples que seja a atividade de escrita desenvolvida nas práticas pedagógicas, assim como afirma Geraldi (2013, p.137), é preciso que se tenha o que dizer, uma razão para dizer, e se tenha para quem dizer. Destacamos que é na escola que devemos aprender a produzi-lo e que se aprende a escrever, escrevendo. Compartilha também com esta maneira de pensar Marcuschi, B. (2015, p.126), quando diz que:

o autor precisa levar em conta seja consciente ou inconscientemente, *para quem, com que objetivo, sobre o* que escreve; o *tom* (irônico, polido, forma, informa, crítico, conciliador, etc.) que deseja imprimir ao seu texto; o suporte (livro, revista, encarte, etc.) em que o texto irá circular; os princípios básicos da *textualização* (progressão, articulação, coesão, coerência), dentre outras peculiaridades.

Chamamos a atenção dos professores para as práticas de produção que estamos desenvolvendo na escola e quem são os leitores daquelas produções, que tipo de proposta está sendo levada para as nossas salas, quais as dificuldades que encontramos e quais as possibilidades de trabalho. Esses e outros foram questionamentos que permearam esse momento.

Em seguida, entregamos aos professores vários exemplos de relatos, autobiografias, biografias, autorretrato e selfies, para que observassem em que esses gêneros se assemelhavam e se distanciavam em que convergiam e divergiam. Discutimos nesse momento quais as características e propósito comunicativo de cada gênero, a partir do que o grupo já conhecia. Utilizamos para tanto a tabela a seguir:

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE GÊNEROS

Gênero textual	Características do gênero	Propósito comunicativo	Características compartilhadas
Memórias literárias			
Relato			
Autobiografia			
Autorretrato			
Selfie			

Entendemos aqui que forma e conteúdo não devem ser tratados de maneira dicotômica, haja vista os gêneros serem espaços que abarcam tanto questões verbais, culturais, sociais, acentos axiológicos, representados pela ação dos sujeitos. O propósito comunicativo é que determina para que fins o gênero está sendo usado. Entretanto, compreendemos que o propósito pode não estar marcado no texto, aparecer implícito nas entrelinhas. É, de fato, a situação de uso que definirá o gênero e suas escolhas.

Compreendemos também que há certa relevância para o trabalho com gêneros, ter conhecimento sobre determinados aspectos, entendendo que os gêneros possuem certa instabilidade. Assim como afirma Bakhtin (2011, p.262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominaram gêneros do discurso”.

Outrossim, apresentamos ao professor a perspectiva de trabalhar a consciência crítica dos gêneros, analisando gêneros antecedentes, ou seja, gêneros específicos a partir dos quais se produzem outros, desenvolvendo através da análise habilidades para escrever o gênero pretendido, nos apoiamos no que afirma Devitt e Sebastian (2015, p.100):

Se ensinarmos aos estudantes sua natureza retórica e ideológica e as escolhas que os escritores podem fazer, podemos habilitá-los para adentrar esses mundos com uma consciência mais aguçada dos seus efeitos, bem maior sensibilidade retórica e habilidade de agir efetivamente na escrita.

A atividade seguinte foi tentar pensar em que momentos da vida profissional, familiar e com os amigos agiam com mais razão e mais emoção. Os participantes colocavam as respostas e justificavam oralmente suas respostas no cartaz abaixo:



Houve certa dificuldade de o professor separar esses dois elementos. A atividade mostrou que, de fato, as coisas não são tão estanques assim, tão separadas, por sua vez o texto também não consegue ser só objetividade ou subjetividade, há sempre uma mescla, uma imbricação, um contínuo, ou seja, podemos encontrar objetividade e subjetividade em qualquer texto. Haverá, sim, uma predominância, mas nunca uma homogeneidade. Afirma Bakhtin (2011, p.309) que não há e nem pode haver purismo nos textos. O que de fato será elemento distintivo do gênero é sua função.

Nesse momento foram lidas algumas das produções do gênero memórias literárias, escritas pelos professores, que haviam ficado “em *stand by*”. Após cada leitura, o grupo

intervinha, sugerindo e avaliando coletivamente cada produção. Foram lembradas as características do gênero trabalhado anteriormente. Apresentamos e discutimos com o grupo critérios avaliativos para a produção de gêneros memórias literárias, que serviu de base para a análise dos textos dos professores.

Seguem abaixo os critérios que foram construídos a partir do material das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

- Pertinência ao tema proposto

- O texto deve abordar o tema “histórias de professor”, trazendo as memórias de uma vida.

- Presença do gênero “memórias”

- Há comparações entre presente e passado.
- Há palavras e expressões que indicam uma época, situando o leitor no tempo passado.
- Usa adequadamente os verbos no pretérito perfeito e imperfeito.
- Evidenciam sentimentos, emoções e impressões sobre acontecimentos e fatos etc. que estão sendo evocados.
- Descrevem situações, fatos, lugares etc. com riqueza de detalhes.
- Explica, quando necessário, o significado de certas palavras ou expressões antigas ou o significado de certas palavras em desuso.

- Originalidade

- O autor usou recursos que tornam o texto interessante, literário, e enredam o leitor;
- O texto tem um título sugestivo.

- Aspectos gerais de gramática e ortografia

- Evita marcas de oralidade;
- Concordância verbal;
- Concordância nominal;
- Pontuação;
- Uso de parágrafos;

- Correção ortográfica;
- Uso de figuras de linguagens.

Posicionar-se em relação à escrita do outro, bem como deixar-se avaliar no intuito de contribuir, num processo interativo, talvez tenha sido o momento mais delicado neste trabalho de pesquisa, por ser a primeira experiência vivida pelo professor num trabalho de formação. Entretanto, diante dos laços afetivos que foram construídos ao longo do trabalho, o professor sentiu-se confortável, percebendo a importância dessa metodologia avaliativa.

Como tarefa de casa, deveria ser feita a reescrita dos textos produzidos, a partir dos critérios estabelecidos. Assim encerramos a oficina nos comprometendo com o próximo encontro.

Registro fotográfico da oficina 2





OFICINA 3

INFORMAÇÕES GERAIS

TÍTULO: Um dizer que orienta

DATA/HORÁRIO: 15/06/2016 (quarta-feira), das 18h00 às 22h00

CARGA HORÁRIA: 04 horas

LOCAL: Biblioteca Municipal de Amaraji- PE

DOCENTES RESPONSÁVEIS: Bernadete Andrade Sotero (bernadeteandrade@ymail.com)

FORMATO: Oficina de gêneros textuais com foco na produção textual e na análise crítica de gêneros.

OBJETIVO GERAL

- Contribuir para a formação de professores, com reflexões sobre o ensino de

gêneros textuais numa perspectiva crítica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar a reflexão sobre as características situacionais e das funções sociais dos gêneros;
- Ampliar a visão sobre o ensino de gêneros textuais;
- Possibilitar a reflexão sobre a importância do trabalho com gênero na sala de aula;
- Apresentar atividades que podem ser reconfiguradas no trabalho de sala de aula do ensino fundamental e/ou médio.

PÚBLICO-ALVO

Professores do ensino fundamental anos finais da rede municipal de ensino

METODOLOGIA

Exposição oral; discussões em pequenos grupos; leitura de textos; análise de material didático.

RECURSOS DIDÁTICOS

Computador, data show, textos, quadro branco, etc.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

HORA	ATIVIDADES
18h00	<p>Exposição oral: repensando a teoria</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Algumas contribuições teóricas sobre os estudos de gêneros textuais; ✓ Análise crítica dos gêneros; ✓ Conceitos dos gêneros e termos utilizados.
18h30	<p>ATIVIDADE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura de texto ● Apresentar e comentar algumas das concepções de gênero; ● Definir conceitos de termos e gêneros utilizados.
20h00	<p>ATIVIDADE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analisar os gêneros a partir de uma perspectiva crítica utilizando critérios estabelecidos em tabela;
21h00	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura das produções que foram levadas para casa para possíveis reescritas.
22h00	<p>Encerramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sistematização dos conhecimentos; ● Procedimentos e informações finais.

Análise da oficina 3

Iniciou-se a oficina com a leitura do texto “A velha Arigó”. Em seguida, discutimos sobre a leitura e as características do gênero memórias literárias, a partir dos critérios que foram estabelecidos no encontro anterior, sempre aproximando o professor do foco da proposta que seria escrever o gênero memórias literárias.

Apresentamos em slide e discutimos concepções sobre os principais elementos caracterizadores dos gêneros, tais como:

- Propósito Comunicativo.

- O propósito comunicativo de um gênero equivale às finalidades para as quais os textos de um mesmo gênero são mais recorrentemente utilizados em situações também recorrentes;

- Um mesmo gênero pode servir para atender a vários propósitos comunicativos

(Carta do leitor que pode ser usada para protestar, reclamar, elogiar etc.);

- Os propósitos podem ser vistos de dois aspectos: do ponto de vista do enunciador; do ponto de vista do interlocutor;
- Podem não ter marcas claras no texto, mas resultam no modo como os textos são utilizados em dada situação.

- Forma

- Modo como se diz ou escreve algo, ela é retórica porque oferece alguma orientação como proceder e interpretar texto, dever ser funcional, produzindo certo efeito de sentido;
- Elemento de classificação e ensino;
- Dimensão mais perceptível e concreta dos gêneros;
- É a parte mais abordada em sala de aula;
- Relaciona-se a estrutura.

- Conteúdo

- Aquilo sobre o qual se fala;
- O assunto de que se trata.

- Evento deflagrador

- Evento deflagrador é o nome que se dá para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo que é usado como o desencadeador para a produção de um certo texto que participa de um gênero;
- É o que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor uma ação de interação pela linguagem.
- Compreender eventos deflagradores do gênero é importante a ser trabalhado em sala de aula.

- Tema

- Domínio de sentido de um gênero;
- Dá conta do modo como recorrentemente as pessoas têm falado sobre determinado assunto.

Após essas discussões, retomamos o material utilizado na oficina anterior, os gêneros memórias literárias, relatos, autobiografia, biografia e autorretrato para análise mais apuradas dos gêneros, utilizando critérios da tabela abaixo:

Características formais dos gêneros textuais	Análise contextual	Propósito comunicativo	Características compartilhadas
<ul style="list-style-type: none"> ● Que conteúdos são normalmente abordados? ● Em que formato os textos desse gênero pode se apresentar? ● Que apelos <i>aologos,phato seethos</i> aparece m? ● O que o gênero habilita fazer e o que não permite fazer? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Que tipo de linguagem é utilizada e com que finalidade? ● Que ações o gênero ajuda a tornar possível? ● Que evento deflagrador é típico desse gênero? ● Em que meio esse gênero pode ser utilizado? ● Com que outros gêneros ele interage? ● Quem lê esse texto? ● Que nível de escolaridade possui? ● Quais as características dos leitores? ● Que papéis desempenham? ● Sob que circunstâncias eles leem? 		

A partir das análises realizadas, foi possível compreender e conhecer melhor cada gênero. Diz Bakhtin (2011, p. 285): “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos”. Propomos um descolamento da proposta comum na sala de aula, que é o da classificação, numa visão prescritiva da língua, entendendo gêneros como forma estática, estanque, como blocos fragmentados e sem vida, para uma opção de trabalho com os gêneros de forma dinâmica, que requer de nós um olhar investigativo e ávido por entender como as pessoas usam, nomeiam, mantêm ou mudam os gêneros, porque quem tem agência

para mudá-los são os sujeitos em situações comunicativas de uso.

Outro fator marcante foi perceber que ora os gêneros regulam, normatizam, ora desestabilizam, dinamizam. Como diz Bakhtin (2011), “os gêneros são sempre velhos e novos ao mesmo tempo”. Sabemos que embora haja certa fragilidade na questão da classificação, como nos coloca Bakhtin (2011, p.266), “as classificações são sumariamente pobres e não diferenciadas”; é também um procedimento a ser adotado, sem que seja o foco do trabalho.

Também foi bastante relevante pensar junto com o grupo de professores sobre a quantidade de gêneros que vem estabelecida no livro didático e o pouco tempo pedagógico para trabalhar com eles. Discutimos também a importância de termos sensibilidade para escolher os gêneros a serem trabalhados de acordo com a necessidade do grupo, compreendendo que essa é uma tarefa difícil, porém essencial à prática pedagógica.

Em seguida, trouxemos algumas concepções de gêneros que estão sendo trabalhadas na atualidade.

Escolas tradicionais	Escola de Sidney abordagem sistêmico-funcional	Escola de Genebra abordagem sócio-discursiva	Escola Norteamericana abordagem sócio-retórica	Escola Swalesiana abordagem sócio-retórica
Principais teóricos	M. Halliday, Ruqayia Hasan, Martin, Joan, Rothery, Frances Christie	Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean Paul Bronckart,	Carolyn Miller, Aviva Freedman, Anne Freedman, Charles Bazerman Amy Devitt	Jnh Swales, Vijay Bhatia
Concepção teórica	Gênero é uma atividade linguisticamente realizada com um objeto definido, própria de uma determinada cultura. (MARTIN, 1984, p. 24).	Gênero é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular... (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 65).	Gênero textual é uma forma de <i>ação social</i> , que o torna dependente da estrutura e complexidade específica de cada sociedade (MILLER, 1984).	Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos (SWALES, 1990, p. 58).

Dando continuidade, possibilitamos a leitura das produções realizadas para os últimos reajustes feitos pelo grupo. Após as leituras e observações, encerramos nosso trabalho.

Registro fotográfico da oficina 3



OFICINA 4

INFORMAÇÕES GERAIS

TÍTULO: Um dizer de ontem, de hoje, de sempre

DATA/HORÁRIO: 16/06/2016 (quarta-feira), das 18h00 às 22h00

CARGA HORÁRIA: 04 horas

LOCAL: Biblioteca Municipal de Amaraji- PE

DOCENTES RESPONSÁVEIS: Bernadete Andrade Sotero (bernadeteandrade@ymail.com)

FORMATO: Oficina de gêneros textuais com foco na produção textual e na análise crítica de gêneros.

OBJETIVO GERAL

- Apresentar as memórias produzidas pelos professores à comunidade

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Socializar as produções dos professores para a comunidade;
- Possibilitar reflexões dos professores sobre as experiências vividas durante as oficinas;
- Avaliar as oficinas realizadas;
- Compilar os textos para produção do livro;
- Refletir sobre a música “O Que é? O Que é?”.
- Compilar os textos produzidos
- Produzir um livro com o material produzido.

PÚBLICO-ALVO

Professores do ensino fundamental anos finais da rede municipal de ensino

METODOLOGIA

Exposição oral; leitura de textos; análise de texto.

RECURSOS DIDÁTICOS

Computador, data show, textos etc.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

HORA	ATIVIDADES
18h00	<p>Exposição oral: socialização do trabalho realizado</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura dos textos produzidos; ✓ Leitura e discussão da letra da música “O que é? o que é?”; ✓ Avaliação do trabalho realizado.
18h30	<p>ATIVIDADE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura dos textos produzidos pelos professores; ● Ler e interpretar oralmente a letra da música “O que é? O que é?”; ● Cantar a música lida; ● Avaliação oral e escrita das oficinas realizadas
20h30	<p>Encerramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A palavra foi facultada aos convidados e professores envolvidos na pesquisa; ● Foi oferecido um coquetel de encerramento.

Análise da oficina 4

Iniciamos a oficina explicando um pouco do que nos motivou a realizar este trabalho, o que aconteceu em cada oficina e quais eram os nossos objetivos. No momento, contávamos com a presença dos professores convidados pelos participantes da pesquisa e de alguma forma precisávamos situá-los naquele contexto.

Em seguida, falamos também sobre o gênero textual, memórias literárias e a importância das memórias produzidas pelos participantes na vida deles e de toda a comunidade, que terá a oportunidade de se reconhecer, reviver seus momentos, as mudanças historicamente produzidas. Destacamos também a possibilidade, através do gênero, de contarmos nossas histórias, preservando nossa memória do passado, nossa cultura, modos de vida, com o pé no presente.

Com um solo de violão iniciamos a leitura dos textos. O momento foi tocante e carregado de muita emoção. Mais uma vez as histórias se misturavam com as histórias daqueles convidados que eram citados nas produções expostas. Eram revelados momentos singulares da vida de cada um. Ao final de cada leitura os participantes espontaneamente iam colocando a importância e o prazer que tiveram de serem autores e narradores de sua própria história, entre risos e lágrimas e, como uma teia, esse momento envolveu todos.

Após as leituras, algumas pessoas convidadas, estimuladas pelo momento, também contaram suas histórias, fizeram avaliações sobre o trabalho, destacando sempre a beleza do momento. Alguns recitaram poemas etc. Encerramos os nossos trabalhos oferecendo um coquetel aos presentes.

Registro fotográfico da oficina 4







Memórias de professores

As marcas de um tempo...

O meu pensamento remete-me ao primeiro dia de aula, lá pelos idos de 1975, na Escola Municipal Vereador António da Mota Silveira, foi lá que pela primeira vez estava eu, na sala de aula. Mil coisas passaram pela minha cabeça, quando de repente, a professora souou meu nome, abismada respondi: estou aqui! Bem silenciosamente.

Lembro-me quando li na famosa cartilha do ABC, assim tão bem conhecida na minha época; fiz tudo direitinho ao comando da professora, e quando terminei, vi um sorriso bem pontual naquela face. No final da aula quando tocou a sineta, que tinha, parecido com um chocalho de boi, a professora me levou até a secretaria da escola, estava trémula... e ao chegar lá, fui surpreendida. A diretora falou: classificada! Para série seguinte, fiquei deveras, eufanei, e foi assim, que me senti, realmente vaidosa.

No dia seguinte eu, e meus colegas da escola, pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas para roubar rosas e levar para a professora, ainda lembro-me da casa da ilustre dona Belisa, cheia de roseiras! E, as travessuras do tempo de menina nunca esqueci.

Eu, igual as demais meninas do meu tempo, quando chegávamos da escola, logo ao entardecer na famosa Rua António Gervásio, brincávamos de boneca, coziado de comadre, passar-o-anel, tó no poço, barra-bandeira, até jogava peladas com os meninos e de outras brincadeiras ingênuas e simples. Jamais esqueci da época junina, quando a vizinhança se concentravam defronte a casa da finada Anália do senhor Braz para confeccionar cordões de bandeirolas e adornar a rua, o mais divertido era cortar as bandeiras e prega-las no cordão com mingau de goma, o chamado "grude", depois de pronto, as bandeiras no cordão pareciam pernas de calças penduradas. Nessa época, era o auge da Tontonho, assim conhecida a António Gervásio, tenho saudades daquele tempo, que hoje não existe mais.

O tempo foi passando, estudei, concluí o ensino fundamental, aqui em Amaraji, no meu pedacinho de chão, deixei de ser aquela menina travessa. Cheguei a adolescência... continuei os estudos, mais sempre almejando trabalhar, era meu foco, na época não tínhamos outra opção para escolher o curso que queríamos estudar, era pegar ou largar, optei pelo "Magistério", não era bem o que queria. Comecei o curso no Colégio Cenecista São José da Boa Esperança, lá tive uma professora que lecionava na sala de aula dando explicações, pistas acerca do "que fazer" e do "como fazer", para trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática que era seu forte nas aulas de língua portuguesa, me

deleitava nas suas explicações, e atenta aos mínimos detalhes. Confesso, que a minha vocação para o magistério teve influência da professora "Cristina Tabosa", que com seu jeito sereno, motivador, paciente nos mostrou pouco a pouco, a grandeza de um ser humano, e a capacidade de transformação a partir do que se aprende. Recordo-me com saudades tudo que vivi e aprendi na sala de aula, com a professora "Cristina".

Tudo foi traçado pelo tempo, fiz o concurso público municipal em 1988, fui aprovada, comecei a ministrar aulas lá na escola que no passado fui aluna, justamente na mesma sala de aula que estudei aos sete anos de idade. As vezes, penso que foi obra Divina, exercer a função de professora, mas, nada é por acaso. Lembro do primeiro contato que tive com os alunos, as experiências, as conquistas ao longo do tempo, os vínculos afetivos... houve também momentos frustrantes na minha caminhada, mas isso não foi motivo para desistir. Não parei por aí, ingressei na Faculdade (FAMASUL), no curso de Letras, por incentivo de Bernadete Andrade, lembro-me que conversávamos muito sobre a importância do estudar. Em 2007 concluí o curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica, pela UPE. Tudo serviu para aprimoramento e reflexão da minha prática em sala de aula. Os sonhos que sonhei talvez não determinasse o lugar que queria chegar, voar, ir mais alto, ter a coragem de uma águia, mais, produziu a força necessária para mim tirar do lugar.

No entrelaçar dessas lembranças me vem à memória das idas e vindas como professora, nas várias escolas que lecionei, as dificuldades, mais está intrínseco o prazer de educar, a busca incessante do querer ensinar e aprender. Ainda lembro com exatidão os momentos que trocávamos ideias com os colegas de trabalho na Escola São José, discutíamos assuntos de sala de aula, da aprendizagem dos alunos, dos desafios enfrentados pelo ofício da profissão. Reporto-me a sala de aula destacando a influência que o professor tem, hoje sou uma profissional mais experiente, o aprender é o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento enquanto pessoa. Durante essa trajetória, atravessei vales das pedras e das frustrações, mais aprendi a pisar nos altos montes.

Maria Tereza da Silva, 48 anos, graduada em Letras, 26 anos de Magistério.

A memória daquele que sempre quis vencer

Meu tio sempre me contava as histórias de sua mocidade, recordava o tempo. Para mim não foi difícil compreender e imaginar suas presepadas de criança; e tudo veio à tona, parecendo um filme de época.

Tenho lembranças daquelas lindas e saudáveis brincadeiras na frente do armazém de seu "Josué", onde por muitas vezes escutava os gritos dele pelo simples motivo da bola melada de lama marcar aquelas grandes portas verdes que tanto nos dava prazer de escutar os bicudos e gritos comemorando o gol que era tão difícil de ser feito.

Naquela época a minha vida não era tão fácil; difícil era ter que acordar cedo pra vê o famoso globo rural; se tomou um vício, tudo isso por um simples sonho de ser veterinário, mas não sabia eu que teria que estudar tanto para chegar até lá, e que bom que eu não cheguei.

Lembro-me muito bem que a cada vez que eu aprontava estava lá mainha para dar aquelas velhas sandalhadas com uma sandália de correia azul; que sapo de lapadas boas, e o pior, ainda tinha de correr para o banheiro para disfarçar um choro falso, e esperar meu tio para consolar esta pobre criança que não tinha feito nada de mais.

Houve o amadurecimento no decorrer de minha caminhada e eu sempre escutava que não chegaria a lugar algum, vivi intensamente aquele velho ensino da quinta série, onde o mundo me fez enxergar o que era adjetivos e o que realmente era o pretérito. Lembro-me até hoje com muito fervor e emoção daquele professor bravo e exigente que além de me ensinar à gramática ensinou-me o que era ser um cidadão com moral e ética. Seu exemplo me cativava, sua fé me fascinava e a cada dia sonhava em ser um profissional igual, mas não melhor que ele. Luiz Antônio, conhecido por muitos como Lulinha, me ajudou de maneira indireta a ser quem eu sou, e que saudades eu tenho daqueles velhos óculos escuros que tanto eu temia nas provas de português e filosofia. Por volta do ano de 2008 na EREM AAA, descobri que mais do que estudar tinha que armar uma sombrinha para não ser cuspidado pela dona do natal azul. Vivi cada momento da minha juventude, e tinha alguém ilustre que sempre dizia "a vida é o cão" que tem como autor o famoso Bujão. Sobrevivi e segui nas ideias de Graciliano e Euclides, onde hoje me faz lembrar com tristeza a falta que meu tio me faz, a falta que faz de vê-lo dançando aquele velho forró pé de serra que nunca aprendi a dançar, aprendi com um velho

irmão do coração, que cedo só morre quem fez história em nossas vidas e agradeço a Deus e a Nossa Senhora todas as noites por tê-lo levado, pois compreendi que a saudade é um sentimento que nunca se revela para a escuridão, e que em breve o encontrarei na eternidade para matar a saudade e dançar o forró que tanto quis aprender.

Aprendi desde o ensino médio a ter duas mães, uma se chama Cleidinha, aquela que gritava, xingava, mas acima de tudo amava aquelas 144 crianças, nós louvávamos todas as quinta feiras até chegar a tão sonhada viagem de conclusão de ensino médio de canoa quebrada, que tanto aprendi a ser carregado nos braços por ter bebido uns míseros copos de Vodkas dado pelo professor Lulinha, que me desculpe ele e todos os outros, mas não existiu nenhuma outra viagem e nenhuma outra turma para voar igual a nós que éramos aves nos céus do Senhor.

Tentaram cortar minhas azas, mas a vontade de voar me fez crescer mais, e compreender que quem desiste é fraco, hoje sou honrado por ser professor e agradeço a minha mãe Lindalva, por sempre me colocar para ser seu substituto; por me levar todos os dias a escola Adelina Pontual Ferreira, onde tanto se esforçou para formar formadores de opiniões, e por coincidência a opinião formada me fez acreditar naquele passado distante onde o caminho até guloso era tortuoso, e as gotas de suor me fez enxergar que além de ensinar eu fui e sempre serei um eterno aprendiz.

A partir deste momento entrei com muito sacrifício num estudo humanizado e eficaz, comecei a cursar bacharel em serviço social, coisa que nunca quis para minha vida, sonhei mais alto e andei por caminhos de barro perigoso, indo duas vezes ao dia a pé para não gastar o dinheiro do lanche da faculdade, para ensinar a árdua tarefa da alfabetização aos trabalhadores rurais de sete-ranchos e engenho de garra, ali foi minha primeira experiência e primeira sala de aula, onde com amor consegui alfabetizar 48 adultos trabalhadores do campo. Hoje estou cursando letras e lecionando na Escola São José da Boa Esperança, onde recebi grande apoio dos pais e mestres que ali ensinam. Sigo caminhando com a garra e a vontade de ser luz na cabeça de meus alunos, e espero que este lugar onde vivi e continuo vivendo, hoje símbolo do descaso social, seja revitalizado para que novas gerações amem e prezele por ele, assim como fiz no passado, que os próximos bicudos sejam para o futuro, cuidando do presente e, dessa forma, cada um possa trilhar suas memórias.

Lembranças maravilhosas Lembranças!

O que sei do meu nascimento, é que minha mãe me deu a luz aos sete meses de gravidez, por isso, fui um bebê que precisava de muitos cuidados. Minha avó materna ajudou-a nos primeiros meses. Contaram-me que ela me colocava dentro de uma cestinha, devidamente preparada e aquecida com duas garrafas nas laterais cheias de água morna, para que eu ficasse totalmente aquecida. Após seis meses do meu nascimento minha avó faleceu, levando toda e qualquer lembrança de seus momentos comigo, mas essa cena despertou em mim um carinho tão grande por ela, que eu chegava a pedir a Deus antes de dormir, que ela me aparecesse durante a noite.

Cresci uma criança saudável, sempre confirmando a crença de que criança de 7 meses tem energia redobrada. Confesso que era meio moleca. Tive toda a liberdade das crianças da época. Minha rua era uma festa diária, onde toda a meninada se juntava para brincar as brincadeiras hoje, pouco conhecidas e algumas até esquecidas: passa o anel, tô no poço, casamento inglês; a casa de Dona Salete era o ponto de encontro e o pavilhão nossa área de lazer. Veio o primeiro amor da infância, que inspirava frases no caderno da escola: "Ana Paula e _____ se amam", escrita muitas vezes em uma folha, como que para confirmar e eternizar aquele amor e fazê-lo possível. Tudo era pureza, inocência e esperança. Os pastores organizados por dona Salete, eu sempre torcendo pelo cordão azul, a venda de fitinhas e a alegria das apresentações. Depois veio o Coral Shalon, onde os encontros na casa de Rose se tornavam a grande expectativa do dia. Mais uma vez, a meninada se encontrava, para dançar, brincar e encenar estórias infantis, como Feio Linguado e outras peças, além dos ensaios do coral, onde cantávamos com empolgação músicas nordestinas e sacras, que encantavam e preenchiam as festividades da cidade. Lembro-me que fizemos inclusive uma apresentação para uma rede de TV em Recife, e foi maravilhoso para todos.

Como foi feliz a minha infância! Banhos no Rio Amaraji, no Engº Guarra, passeios pela zona rural (cheguei até a pular da ponte de Sete Ranhos), pode! Sinto por minhas filhas hoje não poderem desfrutar de tanta coisa boa que vivi na época. Tento oportunizar um pouco do que é possível, mas o mundo mudou...

Conclui meu primário na Escola Dom Luiz de Brito e a lembrança mais forte que trago é de um pai que ao ser chamado pela professora para resolver uma questão disciplinar, entrou na sala, portando uma palmatória, e diante de toda a classe, desferiu vários golpes nas pequenas mãos de minha amiga. Parecia que todos nós estávamos sentindo aquelas palmadas! Enquanto ele chorava, nós, atônitos e impotentes presenciávamos aquela cena de horror e agradecíamos a Deus por não ter a mesma sorte da nossa indefesa colega de sala.

O tempo passou...

Minha mãe não queria que eu abraçasse o ofício de professora. Na verdade, ela sempre me estimulou a seguir outra profissão, pois passou mais de trinta anos em sala de aula e conhecia bem os sabores e dissabores do magistério. Tornou-se uma excelente mestra. Falava o português fluente e caprichado, era conhecida por sua oratória e grande habilidade para produzir textos dos mais diversos. Minha mãe talvez tenha sido uma das professoras mais marcantes de sua época. Às vezes ouço depoimentos emocionados de seus ex-alunos, do quanto ela marcou suas vidas, seja pelos ensinamentos ou dinamismo, pelo cuidado e preocupação que tinha com a formação de cada aluno, pelas orientações e conselhos que dava, pelo exemplo que deixou... Mesmo sem a inspiração da pedagogia moderna e tendo recebido formação tradicional, ela já entendia que o mais importante era aprender a viver e conviver.

Talvez por sorte do destino, tive um pai também professor. Ele ensinava de tudo o que era possível ser ensinado: viajava pela filosofia, refletia sobre a sociologia, descobria-se na biologia, química, matemática, além de tantas outras matérias que ensinava com competência. Meu pai também foi um grande professor!

Ambos cumpriram seu destino, e eu cumpro o meu... não por acaso. Percebo quanto meus pais, inconscientemente, estavam presentes nas minhas decisões e o quanto tudo o que foram e fizeram, me acompanha e acompanhará sempre, pois deixamos muito de nós nas pessoas com as quais convivemos e levamos muito delas conosco. Meus pais me inspiraram naquilo que fizeram de melhor: ensinar.

Iniciei o magistério na cidade de Pesqueira, onde passei 2 anos como interna. Anos marcantes e felizes de minha vida. Aprendizados, novas experiências, descobertas, dúvidas. Como foi boa aquela fase! Aprendi a lidar com a distância dos familiares, conheci novos amigos, descobri habilidades, enfrentei frustrações, fiz tantas escolhas, dentre elas, o magistério. Nesse tempo, o magistério era considerado uma profissão para os menos favorecidos. Ou se fazia por falta de opção ou por necessidade. Professor era mestre, mas não ganhava bem; era sábio, mas não tinha valor, era respeitado, mas muito pouco reconhecido. Quanta incoerência e como as coisas parecem ter parado no tempo.

Concluí o curso em Amaraji, no ano de 1983. Minha primeira experiência em sala de aula foi como assistente de uma professora de pré-escolar, conhecida como Socorro Bons Dias. Socorro era uma professora dedicada, responsável, amorosa, que gostava do que fazia e fazia com esmero. E eu gostava daquele ambiente: crianças falando, correndo, brincando, descobrindo. Lembro-me de um texto que li, cujo título era: Tudo o que eu preciso saber, aprendi no jardim da infância. Quanto eu aprendi não só no

meu jardim de infância, na garagem de Cida de Toinho, mas também naquela sala, com as crianças e com Socorro.

Sai de Amaral, para fazer faculdade. Concluí o curso de Psicologia no ano de 1990.

Voltei para a Amaral e lá estou eu, ensinando no magistério... Psicologia, Sociologia, Dinâmica de grupo e na mesma escola em que meus pais concluíram suas carreiras. Coincidência? Certo que não. Lá estava eu, reencontrando minhas raízes, fazendo um caminho que era novo mas ao mesmo tempo tão conhecido. Tudo me era familiar... a escola que estudei, as lições que aprendi, o ambiente no qual eu me sentia em casa. Fui professora, coordenadora, vice diretora e diretora desta mesma escola. Experiências que só reforçaram em mim a convicção de que a educação só é possível num ambiente de democracia e participação e que por mais que o mundo se transforme, valores como solidariedade, justiça e igualdade, jamais poderão abandonar aqueles que desejam e lutam por um mundo melhor para todos.

As turmas do magistério nunca eram muito grandes, o que facilitava a integração e maior entrosamento com os alunos. Alguns se tornaram amigos e um deles se tornou meu esposo. Pois é! Até nesse momento a escola marcou a minha história.

Não sei se fuitão marcante quanto educadora, quanto meus pais o foram. Na verdade, nunca tive essa pretensão, mas uma coisa sei: a escola muito me marcou, seja por sua diversidade, por suas possibilidades ou por seus inúmeros desafios. Ela é, e sempre será um espaço repleto de novidades e surpresas e os seus caminhos são múltiplos e nunca os mesmos, pois a beleza do ser humano está justamente em ser único.

Hoje vejo que as lembranças da vida escolar são uma janela sempre aberta em minha memória. A escola me atrai, em especial a Escola São José; um lugar onde me sinto bem, onde me sinto útil, onde me sinto realizada. E entre idas e vindas, minha história se confunde com aquela escola, onde passei e passo horas da minha vida. Ali vejo meus pais, meus mestres, meus amigos do passado e do presente, vejo os jovens que passaram e passam por minha vida todos os dias, cujos destinos também foram marcados pelas experiências vividas na escola; vejo também a família que construí, o casamento, as filhas... encontros e chegadas, partidas e despedidas.

Quanta coisa em um só lugar: a escola. E meu desejo mais profundo é que diante de tudo o que ela me deu e me proporcionou, eu venha também deixar nela boas e inesquecíveis lembranças e que todas sejam recheadas de muita, muita saudade.

Ana Paula Santiago

STQOSES

DATA / /

Escola, e bons momentos

lembro-me bem dos meus tempos de criança, nas escolas de minha pequena cidade Amaraji. Lugar calmo, tranquilo, quando brincávamos nas ruas, sem medo, e não nos preocupávamos com nada.

Tempos bons, era o período que passávamos na escola. Minha mãe toda cuidadosa, nos dava banho, vestia aquela farda bem limpinha com um cheirinho bom, lavada com todo carinho. Meu sapato bem brilhoso que parecia um espelho, a refletir a satisfação de minha mãe, em oferecer o melhor que ela podia, o estudo. Meu lanchinho bem colocado, naquela lancheira estilosa, que sempre combinava com a bolsa, uma harmonia de bom gosto e cuidado.

Quanta saudade das Tias do jardim de infância, sempre cheias de alegria com um sorriso no rosto, para nos encantar e nos manter felizes. Ensinavam as primeiras letras, as cores, a dividir os objetos, e a conviver com nossos colegas. Iniciamos nesse período escolar, tudo o que devemos levar, na trajetória de aluno, durante nossa vida.

O tempo vai passando, novas turmas, novas amizades, trocas de turmas,

STQQSSD

DATA / /

conteúdos novos, professores que marcam, e nos encantam, como a suavidade de uma nova fragrância em nossas narinas.

Meus pensamentos viajam, por um Túnel do tempo ao ensino fundamental, conhecido antes como ginásio, vivi novas descobertas, primeiro amor, sonhos que surgiram, e o despertar para uma construção profissional.

Finalmente no ensino médio, fiz a escolha pelo magistério. Me apaixonei pela profissão, tornei-me professora, e até hoje sigo... laminando e ensinando, apesar das adversidades, amo o que faço.

Jamais esquecerei os momentos vividos, nos períodos de escola, quando na memória todos os anos que ali vivi, lugar sem violência, e de mãos dadas com minha família, me tornaram gente do bem.

Questionários semiestruturados

P1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: P1

- 1- Há quanto tempo trabalha como professor de língua portuguesa?
Há 15 anos.
- 2- Qual sua formação inicial?
LETRAS
- 3- Com que frequência participa de formação continuada voltada para sua área de trabalho? Quando foi a última? De que tratava?
SEMPRE QUE É OFERECIDO PELA ESCOLA. MAS LEMBRANDO DA ÚLTIMA, A ESCOLA OFERECE MUITO POUCA DE FORMAÇÃO.
- 4- Em que as formações continuadas contribuem para sua prática de sala de aula?
A FORMAÇÃO É UMA OPORTUNIDADE PARA SEUS APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL, DESEJE QUE SEJA PARA ATENDER ALGUMS NECESSIDADES, POR ISSO SERIA INTERESSANTE QUE NOS PERMITISSEM SOBRE O QUE TRATAR DAS FORMAÇÕES.
- 5- O gênero textual hoje é bastante explorado pelo livro didático. O que você considera ser o gênero textual?
CONSIDERO QUE GÊNEROS TEXTUAIS SÃO OS TEXTOS COM SUAS CARACTERÍSTICAS.
- 6- O que você costuma ensinar quando ensina gênero?
A EXISTÊNCIA DE DIVERSOS TEXTOS, SALIENTANDO SUA ESTRUTURA, CONTEÚDO, A PRODUÇÃO DO GÊNERO, SUAS CARACTERÍSTICAS, A LEITURA E A ESCRITA.
- 7- Qual a relevância do trabalho com gêneros textuais para suas aulas de português?
A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS NAS AULAS DE PORTUGUÊS SE DÁ PELA FALTA DE PODERMOS TRABALHAR A LEITURA E A ESCRITA.
- 8- Como é feita a escolha dos gêneros para o seu trabalho de sala de aula?
OCORRE QUANDO O PRÓPRIO LIVRO DIDÁTICO PROPÕE.
- 9- Com que frequência você desenvolve trabalhos com gêneros na sua sala de aula?
DAU SEGMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS.
- 10- Você trabalha com o livro didático? Como você participou da escolha?
SIM, O LIVRO ORIENTA O MEU TRABALHO. EU PARTICIPEI DA ESCOLHA, MAS FOI FEITA MUITO PARCIALMENTE POR CONTA DO PRAZO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: P2

1- Há quanto tempo trabalha como professor de língua portuguesa?

Trabalho há 4 anos

2- Qual sua formação inicial?

Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa

3- Com que frequência participa de formação continuada voltada para sua área de trabalho? Quando foi a última? De que tratava?

Sempre no início do ano e tratava sobre relações interpessoais

4- Em que as formações continuadas contribuem para sua prática de sala de aula?

Promove a reflexão sobre a prática, mas infelizmente nestas poucas vezes trabalhadas e não nos questionam sobre nossos conhecimentos. Sinto falta de estudos na minha área específica.

5- O gênero textual hoje é bastante explorado pelo livro didático. O que você considera

ser o gênero textual?

São todos os textos que existem tanto na oralidade quanto na escrita.

6- O que você costuma ensinar quando ensina gênero?

Suas características, variedade linguística, como escrever e ler, tipos, gêneros. Ensina também a escrever matéria, receita, bilhete etc.

7- Qual a relevância do trabalho com gêneros textuais para suas aulas de português?

É importante porque oportuniza o trabalho com a escrita, a produção textual, a própria gramática.

8- Como é feita a escolha dos gêneros para o seu trabalho de sala de aula?

De acordo com a divisão por série, unidade e conteúdo que o livro didático propõe. Busco também trazer outros gêneros porque não gosto muito de trabalhar com livros didáticos.

9- Com que frequência você desenvolve trabalhos com gêneros na sua sala de aula?

Sempre, eu vejo algum gênero interessante e ensino e produzi-lo.

10- Você trabalha com o livro didático? Como você participou da escolha?

Trabalho com livro didático e outros materiais apesar de não gostar de trabalhar com os mesmos. Participei da escolha. Ela foi feita em uma manhã na escola.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
 CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
 DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
 PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: P₃

1- Há quanto tempo trabalha como professor de língua portuguesa?

Há 11 anos

2- Qual sua formação inicial?

Língua Portuguesa

3- Com que frequência participa de formação continuada voltada para sua área de trabalho? Quando foi a última? De que tratava?

Sempre que é oferecido no início do ano. Não lembro de que tratava, foi só uma parte da manhã.

4- Em que as formações continuadas contribuem para sua prática de sala de aula?

Ela é importante desde que planejada de acordo com as nossas reais necessidades e não como é feita. Considero que seria importante que fosse na minha área.

5- O gênero textual hoje é bastante explorado pelo livro didático. O que você considera

ser o gênero textual? O gênero é todo texto que produzimos no momento da comunicação.

6- O que você costuma ensinar quando ensina gênero?

A diversidade do gênero de acordo com o contexto, ensino a estrutura correta ou seja como se escreve um bilhete, carta, resumo etc.

7- Qual a relevância do trabalho com gêneros textuais para suas aulas de português?

É relevante porque os alunos podem classificar e conhecer de que gênero se trata.

8- Como é feita a escolha dos gêneros para o seu trabalho de sala de aula?

Trabalho com os gêneros que o livro didático aborda a cada unidade.

9- Com que frequência você desenvolve trabalhos com gêneros na sua sala de aula?

Sempre. A comunicação existe o tempo inteiro e investigar a leitura pelos gêneros é um desafio.

10- Você trabalha com o livro didático? Como você participou da escolha?

Sim, participei em parte, como não dava tempo analisar os livros, um professor escolheu por todos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: 4

1- Há quanto tempo trabalha como professor de língua portuguesa?

Eu trabalho como professora há 24 anos

2- Qual sua formação inicial?

Licenciatura em Letras

3- Com que frequência participa de formação continuada voltada para sua área de trabalho? Quando foi a última? De que tratava? Eu participo a cada semestre quando as escolas oferecem. Tento também estudar por conta própria

4- Em que as formações continuadas contribuem para sua prática de sala de aula?

Contribuem positivamente no sentido de sempre trazer novas orientações para a minha prática diária

5- O gênero textual hoje é bastante explorado pelo livro didático. O que você considera

ser o gênero textual? Gênero Textual é todo enunciado verbal ou código não verbal que trabalhe em uma situação comunicativa.

6- O que você costuma ensinar quando ensina gênero?

Costumo ensinar: a espécie de gênero, suas características, extensão, sua forma, gramática, ortografia, etc.

7- Qual a relevância do trabalho com gêneros textuais para suas aulas de português?

É de grande relevância o trabalho com gêneros, pois através dele podemos extrair do aluno conhecimentos prévios e assim, usar esses conhecimentos para abordagem do conteúdo a ser trabalhado.

8- Como é feita a escolha dos gêneros para o seu trabalho de sala de aula?

A escolha dos gêneros é feita de forma complementar nos apresentados nos livros didáticos e nas propostas curriculares da rede de ensino na qual trabalho.

9- Com que frequência você desenvolve trabalhos com gêneros na sua sala de aula?

De forma contínua, pois busco inserir meu aluno num contexto exigente e disputadíssimo.

10- Você trabalha com o livro didático? Como você participou da escolha?

Trabalho, ele serve de orientações para mim, participei da escolha, muito embora não haja tempo para analisar bem o livro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: f 5

1- Há quanto tempo trabalha como professor de língua portuguesa?

Há 25 anos

2- Qual sua formação inicial?

licenciatura em Letras

3- Com que frequência participa de formação continuada voltada para sua área de trabalho? Quando foi a última? De que tratava?

no início de cada ano. Falava sobre como conviver bem no meio em que trabalhamos.

4- Em que as formações continuadas contribuem para sua prática de sala de aula?

quando é feita na minha área de atuação aproveito para pensar na minha prática.

5- O gênero textual hoje é bastante explorado pelo livro didático. O que você considera ser o gênero textual?

são os textos orais e escritos que auxiliam na compreensão dos falantes, e que não são considerados do tipo: descritivo, narrativo, opinativo, dissertativo.

6- O que você costuma ensinar quando ensina gênero?

Foco no ensinar a estrutura: parágrafos, sinais de pontuação, adequação vocabular e prosódica.

Ensino também a classificar os gêneros.

7- Qual a relevância do trabalho com gêneros textuais para suas aulas de português?

A importância dos gêneros é que eles fazem parte dos conteúdos a ser ensinados.

8- Como é feita a escolha dos gêneros para o seu trabalho de sala de aula?

De acordo com o manual e o livro.

9- Com que frequência você desenvolve trabalhos com gêneros na sua sala de aula?

De acordo com o estudo que o livro didático aponta, do estudo de língua e da percepção de dificuldades apresentadas em sala de aula.

10- Você trabalha com o livro didático? Como você participou da escolha?

O livro didático é muito importante, é o material que temos. Eu não participei da escolha.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: P6

1- Há quanto tempo trabalha como professor de língua portuguesa?

Ensino a 11 anos.

2- Qual sua formação inicial?

Letras – Português e Literatura

3- Com que frequência participa de formação continuada voltada para sua área de trabalho? Quando foi a última? De que tratava?

Sempre que a escola convide em seu Programa. A última tratava do PPA

4- Em que as formações continuadas contribuem para sua prática de sala de aula?

As formações não contribuem muito; sempre falam da mesma coisa. Como professor, tento estudar.

5- O gênero textual hoje é bastante explorado pelo livro didático. O que você considera ser o gênero textual?

Como os alunos conhecem: tipo de texto, discursivo, narrativo, opinativo, descritivo.

6- O que você costuma ensinar quando ensina gênero?

Além do gênero, toda a estrutura: parágrafo, marca de pontuação, acentuação, gramática, leitura, produção de texto e classificação dos gêneros

7- Qual a relevância do trabalho com gêneros textuais para suas aulas de português?

São importantes por estarem presentes em todas as séries e faixas dos estudantes.

8- Como é feita a escolha dos gêneros para o seu trabalho de sala de aula?

Não escolho, ensino o que está no livro.

9- Com que frequência você desenvolve trabalhos com gêneros na sua sala de aula?

Quando acompanho o livro didático e os estudantes apresentam dificuldades.

10- Você trabalha com o livro didático? Como você participou da escolha?

Trabalho. Participei de forma parcial.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNANBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: P7

1- Há quanto tempo trabalha como professor de língua portuguesa?

10 anos

2- Qual sua formação inicial?

Licenciatura em Língua Portuguesa

3- Com que frequência participa de formação continuada voltada para sua área de trabalho? Quando foi a última? De que tratava?

A cada ano, no início. Sempre é uma palestra sobre o papel do professor e sua função.

4- Em que as formações continuadas contribuem para sua prática de sala de aula?

Promovem reflexões sobre a prática, a didática. Gostaria que fosse voltada para minha área de atuação.

5- O gênero textual hoje é bastante explorado pelo livro didático. O que você considera ser o gênero textual?

São os textos que trabalhamos diariamente na sala de aula e que ensinamos os alunos a produzirem, os descritivos, narrativos, opinativos.

6- O que você costuma ensinar quando ensina gênero?

Costumo trabalhar um pouco de tudo: leitura escrita correta das palavras, a estrutura dos textos os parágrafos, a forma, dentro dos conteúdos a ser ensinados.

7- Qual a relevância do trabalho com gêneros textuais para suas aulas de português? É importante porque oportuniza ensinar os conteúdos do estudo de língua Portuguesa e saber distinguir os gêneros, classificá-los.

8- Como é feita a escolha dos gêneros para o seu trabalho de sala de aula?

Eu ensino o que está na unidade do livro didático

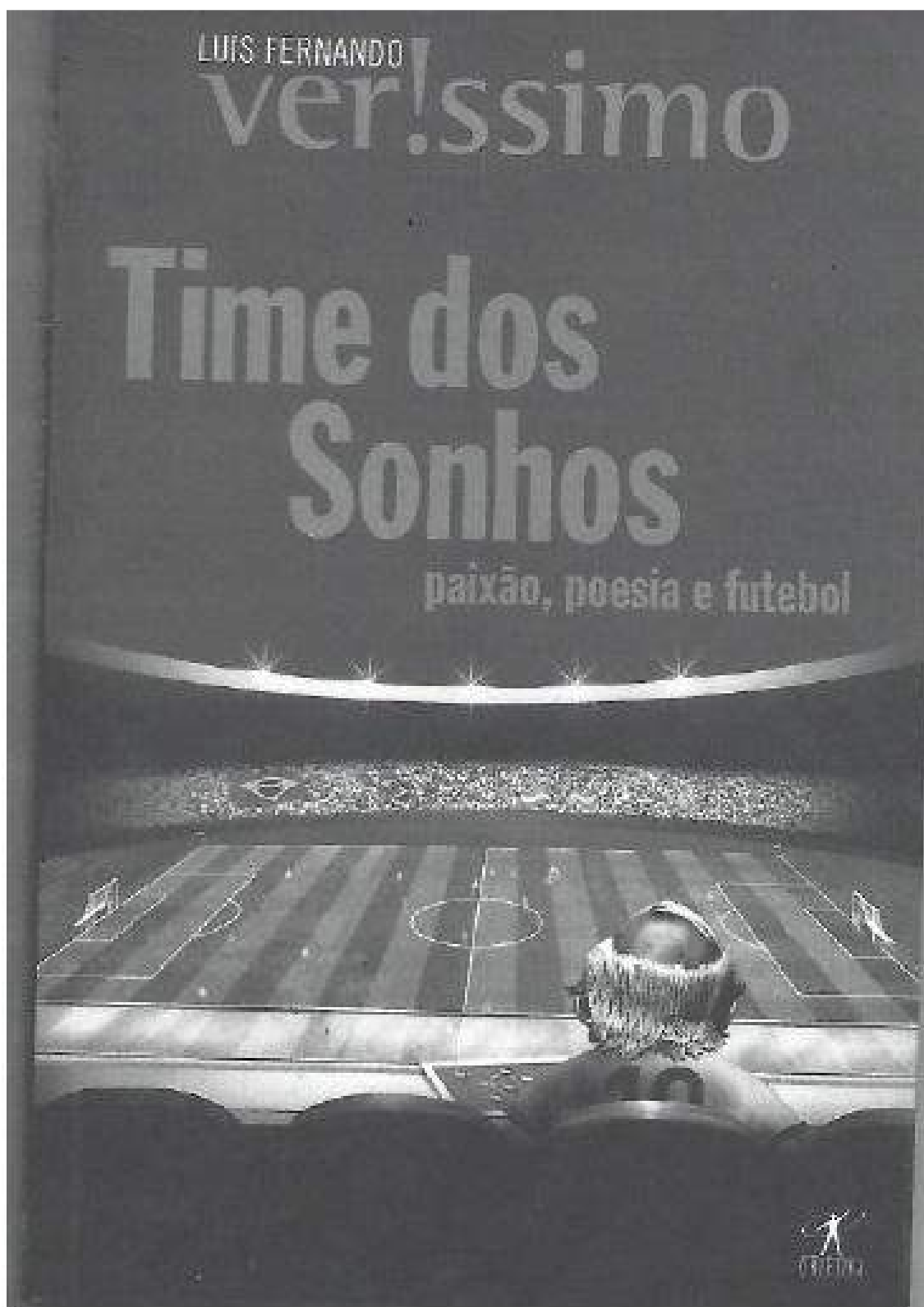
9- Com que frequência você desenvolve trabalhos com gêneros na sua sala de aula?

Sempre, de acordo com o que vem a cada unidade do livro que trabalho

10- Você trabalha com o livro didático? Como você participou da escolha?

Sim, a escolha é feita muito rápido, não dá tempo de escolher bem.

MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELO PROFESSOR P1
Leitura de Crônicas



A primeira

Não sei de que material é feita a bola de futebol, hoje. Quando ganhei a minha primeira bola, ela era feita de couro. Tinha uma câmara dentro, como nos pneus. Enchia-se a câmara de ar com uma bomba de bicicleta — ou com os pulmões mesmo, naquele tempo se tinha fôlego — e ajeitava-se o mamilo da câmara dentro do couro da melhor maneira possível, antes de amarrar os cordões da bola, que tinham cadarços como as chuteiras. Minha primeira bola tinha o tamanho regulamentar, era uma número cinco autêntica. Os locutores de rádio chamavam a bola de futebol de “a número cinco”, além de “o esférico”, “a pelota” etc. O couro da bola tinha cor de couro, ou então era um pouco mais vermelho. A bola pintada de branco só era usada em jogos noturnos, não era a verdadeira. O couro reluzia.

Hesitava-se muito antes de dar o primeiro chute na bola nova, pois o couro começaria a ficar arranhado no primeiro toque. Era um dilema, você não conseguia resistir ao impulso de levar a bola para a calçada e começar a narrar seus próprios movimentos com ela como um

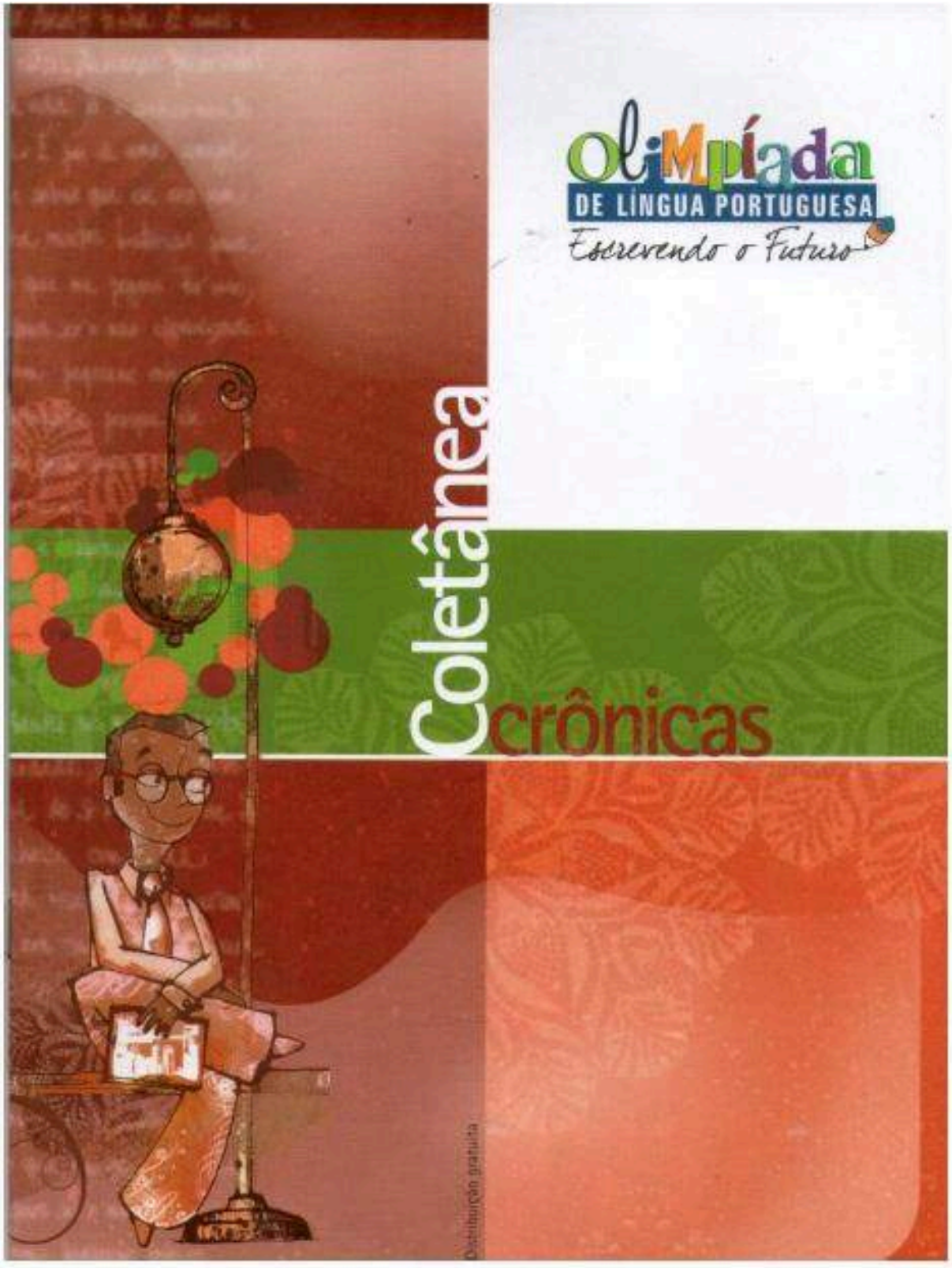
locutor entusiasmado — “Domina a número cinco, atenção, vai marcar, dá de charles... goooooo! Sensacionaaaaaa!” — e ao mesmo tempo queria prolongar ao máximo aquela sensação do couro novo, intocado, em suas mãos. A compulsão de sair chutando ganhava. Depois de dois dias de futebol na calçada, a bola nova estava irreconhecível. O couro ia empalidecendo como um doente. E a primeira coisa que desaparecia era o que depois mais perdurava na memória, o cheiro de novo. Nenhum prazer do mundo se igualava ao do cheiro do couro de uma bola de futebol recém-desembrulhada latejando em suas mãos. (Ainda não se tinha descoberto a revistinha de sacanagem.) Imagino que o nosso antepassado que pela primeira vez meteu a mão no buraco de uma árvore e depois lambeu o mel nos seus dedos tenha tido uma sensação parecida, a de que a criação é difícil mas dadivosa, e há mais doçuras no mundo do que as que se têm em casa. Quase tão bom quanto o cheiro da primeira bola era correr atrás dela, mesmo que só fôssemos craques na nossa própria apreciação (“Que lance, senhoras e senhores!”, eu gritava, mesmo que só estivesse fazendo tabela com a parede.) Correr atrás da primeira bola é o que nós todos continuamos fazendo, tamanhos homens, até hoje. E continua bom.

O técnico

Todo brasileiro é um técnico de futebol frustrado. Deus é brasileiro. Logo, Deus é um técnico de futebol frustrado? Como Deus tudo pode, é provável que Ele seja o verdadeiro e eterno técnico da seleção, e os mortais que assumem a função apenas suas fachadas. Todos os técnicos da seleção brasileira seriam, na realidade, prepostos de Deus, o que explica o seu ar arrogante e a sua recusa em aceitar nossos palpites. Só a certeza de terem uma delegação divina explica que os técnicos da seleção ignorem, sistematicamente, os conselhos dos que entendem de futebol mais do que eles — nós — e se julguem os donos da verdade. Nenhum ainda confessou que recebe orientações diretamente de Deus, mas isso está implícito na sua soberba.

Que Deus é o técnico vitalício do Brasil pode ser provado, e não apenas pela quantidade de Copas que vencemos e pela nossa superioridade incontestada no futebol. As próprias derrotas do Brasil são da responsabilidade de Deus, para não dar na vista e manter a ficção da sua neutralidade. E Deus, nas alturas, está na posição que todos os técnicos

consideram a ideal para ver o jogo. Mas como é onipresente pode estar lá em cima e falando com o seu auxiliar do lado do campo ao mesmo tempo, sem a necessidade de walkie-talkie ou celular.



Olimpíada
DE LÍNGUA PORTUGUESA
Escrevendo o Futuro

Coletânea
Crônicas

Distribuição gratuita

Cobrança

Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente."

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chuviscar.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

In: *O Imaginário cotidiano*. São Paulo: Globo, 2001.
© by herdeiros de Moacyr Scliar.

Peladas

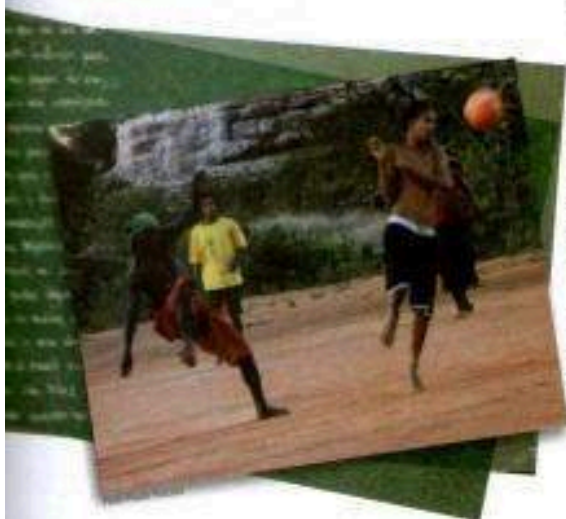
Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, e um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: "Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás; entrou aqui, já sabe". Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma saada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quica com um ar dramático; mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.



Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: "Copa Rão-Oficial", "FIFA-Especial". Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farrá do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantinho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

*Os melhores de crônica brasileira
Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.*

O amor acaba

Paulo Mendes Campos

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordarados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido *Iceberg*, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar; na epifania¹ da pretensão ridícula dos bigodes; nas ligas, nas cintas, nos brinços e nas silabadas femininas; quando a alma se habita as províncias empoeiradas da Ásia, onde o amor pode ser outra coisa, o amor pode acabar; na compulsão da simplicidade simplesmente; no sábado, depois de três goles mornos de gim à beira da piscina; no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores; em apartamentos refrigerados, atapetados, aturdidos de delicadezas, onde há mais encanto que desejo; e o amor acaba na poeira que vertem os crepúsculos, caindo imperceptível no beijo de ir e vir; em salas esmaltadas

com sangue, suor e desespero; nos roteiros do tédio para o tédio, na barca, no trem, no ônibus, ida e volta de nada para nada; em cavernas de sala e quarto conjugados o amor se eriça e acaba; no inferno o amor não começa; na usura o amor se dissolve; em Brasília o amor pode virar pó; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro; uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba; na descontrolada fantasia da libido; às vezes acaba na mesma música que começou, com o mesmo drinque, diante dos mesmos cisnes; e muitas vezes acaba em ouro e diamante, dispersado entre astros; e acaba nas encruzilhadas de Paris, Londres, Nova Iorque; no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia impresentável para o amor; e acaba no longo periplo, tocando em todos os portos, até se desfazer em mares gelados; e acaba depois que se viu a bruma que veste o mundo; na janela que se abre, na janela que se fecha; às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo; às vezes o amor acaba como se fora melhor nunca ter existido; mas pode acabar com doçura e esperança; uma palavra, muda ou articulada, e acaba o amor; na verdade; o álcool; de manhã, de tarde, de noite; na floração excessiva da primavera; no abuso do verão; na dissonância do outono; no conforto do inverno; em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba.

In: *O amor acaba*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. © Joan A. Mendes Campos.

1. No sentido literário, epifania é um momento privilegiado de revelação quando ocorre um evento que "ilumina" a vida da personagem.



A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Góvea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de

mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados,

Um caso de puro

de José Olympio

Na manhã de sábado, a família estava reunida na cozinha para o café da manhã. O pai estava sentado à mesa, lendo o jornal, enquanto a mãe e a filha conversavam sobre o bolo que seria servido naquela noite.

a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e

sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compe-

trada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você...". Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Elenco de cronistas modernos. 21ª ed.
Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.



Um caso de burro

Machado de Assis

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu lá com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que lê crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não

sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez — ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente

é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tilburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade”.

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tilburi ou o apêto do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tilburi e o namorado à casa da namorada — ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores

terei conduzido para longe de um credor impotente. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. *Requiescat in pace.*

Disponível em

www.geogebrae.com/kit/net/leitões/crossasiburo.html

ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADAS PELO PROFESSOR P1 NO TRABALHO COM A CRÔNICA

Laura de Figueiredo • Marisa Balthasar • Shirley Goulart



PNLD
2014
2015
2016



FAPE
Ministério da
Educação

Singular & Plural

Leitura, produção e
estudos de linguagem

8^o
ano

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

Ensino fundamental

Moderna

Conhecendo o gênero: crônica

Atividade 1: a crônica, o jornal, o cotidiano...

Com seus colegas e professor, você vai ler duas crônicas e, depois de conversar um pouco sobre elas, irá estudá-las mais de perto, observando o que as diferencia e o que as aproxima.

Aproveite o momento!

Crônica 1

Cerca de 30 mil crianças e adolescentes fogem todo ano no Brasil. Oitenta por cento voltam para casa. Dificuldades com a família e busca de independência são as causas mais frequentes das fugas. A volta é acompanhada de arrependimento.

Folha de S. Paulo, São Paulo, Polihaven, 28 mar. 2005. © Polihaven.



A volta do filho pródigo

Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Os pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens. Revoltado, decidiu fugir de casa. Sabia que, para seus velhos, aquilo seria uma dura prova: afinal, ele era filho único. Mas estava na hora de mostrar que não era mais criança. Estava na hora de dar a eles uma lição. Botou algumas coisas na mochila e, uma madrugada, deixou o apartamento. Tomou um ônibus e foi para uma cidade distante, onde tinha amigos.

Ali ficou por vários meses. Não foi uma experiência gratificante, longe disso. Os amigos só o ajudaram na



vinte e sete dias. Depois disso ficou entregue à própria sorte. Teve de trabalhar como ajudante de cozinha, morava num arruado, foi assaltado várias vezes, até fome passou. Finalmente resolveu voltar. Mandou um e-mail, dizendo que estaria em casa daí a dois dias. E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como "Filho Pródigo".

Chegou de noite, cansado, e foi direto para o prédio onde morava. Como já não tinha a chave do apartamento, bateu à porta. E aí a surpresa, a terrível surpresa.

O homem que estava ali não era seu pai. Na verdade, ele nem sequer o conhecia. Mas o simpático senhor sabia quem era ele: você deve ser o Fábio, disse, e convidou-o a entrar. Explicou que tinha comprado o apartamento em uma imobiliária:

— Seus pais não moram mais aqui. Eles se separaram.

A causa da separação tinha sido exatamente a fuga do Fábio:

— Depois que você foi embora, eles começaram a brigar, um responsabilizando o outro por sua fuga. Terminaram se separando. Seu pai foi para o exterior. De sua mãe, não sei. Parece-se também mudou de cidade, mas não sei qual.

Fábio não aguentou mais: caiu em prantos. O homem se aproximou dele, abraçou-o. Entre aqui no seu antigo quarto, disse, tenho uma coisa para lhe mostrar. Ainda soluçando, Fábio entrou. E ali estavam, claro, o pai e a mãe, ambos rindo e orando ao mesmo tempo. Tinha sido tudo uma encenação. Raçaram-se, Fábio jurando que nunca mais sairia de casa.

A verdade, porém, é que não gostou da brincadeira, mesmo que ela tenha lhe ensinado muita coisa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo. Se fizeram, é por uma única razão: não o compreendem. Um dia, ele terá de sair de casa. Mas tarde, naturalmente, quando for homem, quando tiver a própria casa. Só que aí levará os pais junto. Pais travessos como os que ele tem precisam ser controlados.

SELLAR, Moacyr. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cronica/>> #0104120090511m. Acesso em 7 abr. 2012. © Folhaonline.

Converse com a turma

Qual o assunto da crônica?

Antes de decidir fugir de casa, o que Fábio pensava sobre os pais?

No fim da crônica, depois de voltar para casa, arrependido, a opinião de Fábio muda em relação aos pais? Justifique sua resposta indicando partes do texto.

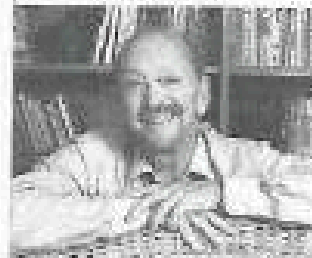
O fim da crônica tem algo de inesperado ou surpreendente? Explique sua resposta.

Glossário

Filho pródigo: filho que volta a morar com a família depois de longa ausência e vida desordenada.

Quem é

Moacyr Sellar



Moacyr Sellar, em Porto Alegre, em 2005.

Escreveu contos, romances, crônicas, ensaios e literatura infantojuvenil. Formado em medicina, exerceu a profissão como médico especialista e professor universitário. Esse tema é recorrente em sua obra, bem como a migração judaica no Brasil e o socialismo. Foi vencedor do Prêmio Jabuti em 1998, 1993, 2000 e 2009. Em julho de 2003, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Faleceu em fevereiro de 2011, em Porto Alegre (RS).

Crônica 2

A máquina

Morreu uma tia minha. Ela morava sozinha, não tinha filhos. A família toda foi até lá num final de semana, separar e dividir as coisas dela para esvaziar a casa. Móvel, roupa de cama, louça, quadro, livro, tudo espalhado pelo chão, uma tremenda confusão.

Foi quando ouvi meus filhos me chamarem.

— Mãe! Mãe!

— Faala.

Eles apareceram, esbaforidos.

— Mãe. A gente achou uma coisa incrível. Se ninguém quiser, essa coisa pode ficar para a gente? Hein?

— Depende. Que é?

Eles falavam juntos, animadíssimos.

— Ééé... uma máquina, mãe.

— É só uma máquina meio velha.

— É, mas funciona, está ótima!

Minha filha interrompeu o irmão mais novo, dando uma explicação melhor.

— Deixa que eu falô: é assim, é uma máquina, tipo um... teclado de computador, sabe só o teclado? Só o lugar que escreve?

— Sei.

— Então. Essa máquina tem assim, tipo... uma impressora, ligada nesse teclado, mas assim, ligada direto. Sem fio. Bem, a gente vai, digita, digita...

Ela ia se animando, os olhos brilhando.

— ... e a máquina imprime direto na folha de papel que a gente coloca ali mesmo! É muuuuito legal! Direto, na mesma hora, eu juro!

Ela jurava? Fiquei muda. Eu que jurava que não sabia o que falar diante dessa explicação de uma máquina de escrever, dada por uma menina de 12 anos. Ela nem aí comigo. Continuava.

— ... entendeu como é, ô mãe? A gente, zupé, escreve e imprime, até dá para ver a impressão tipo na hora, e não precisa essa coisa chatíssima de entrar no computador, ligaaar, esperar hooreas, entrar no Word, de escrever olhando na tela e sóóó depois mandar para a impressora, não tem esse monte de máquina tuuudo ligada uma na outra, não tem que ter até estabilizador, não precisa comprar cartucho caro, nada, nada, mãe! É muuuuito legal. E nem precisa de colocar na tomada! Funciona sem energia e escreve direto na folha da impressora!



Quem é

Lúcia Carvalho



A cronista Lúcia Carvalho, em 2011.

Paulistana nascida em 1962, é arquiteta e escritora. Mantém o blog *Frankamente*, onde publica crônicas e notícias a respeito de seu trabalho (Lúcia assina suas crônicas com o pseudônimo de Franka, daí o nome do blog). Também trabalha para a rádio UOL como entrevistadora e colabora com suas crônicas na *Revista do Folha*, do jornal *Folha de S.Paulo*.

— Nossa, filha...

— ... ah, mas só tem duas coisas que são meio chatas: não dá pra trocar a fonte e nem aumentar a letra, mas não tem problema. Vem, que a gente vai te mostrar. Vem...

Eu parei e olhei, pasma, a máquina velha. Sensacional pensar assim. Eles davam pulinhos de alegria.

— Mãe. Será que alguém da família vai querer? Hein? Ah, a gente vai ficar torcendo, torcendo para ninguém querer para gente poder levar lá para casa, isso é o máximo! O máximo!

Bem, enquanto estou aqui escrevendo nesse meu antiquado "colado", ouço de longe o plec-plec da tal máquina maravilhosa, e, claro, ninguém da família quis, mas que aqui em casa já deu lábriga. Está no meio da nossa sala de estar, em lugar nobre, deada de folhas e folhas de textos "impressos na hora" pelos seus filhos. Incrível, eles dizem, plec-plec-plec, muito legal essa máquina mesmo, plec-plec-plec.

Céus. Achei que tinha acabado, quando a minha filha vem e novo falar comigo, toda decidida e animada, com um texto cômico escrito (sem ligar nada na tomada) na mão.

— Mãe. Me ajuda a fazer uma coisa muito legal que eu morro de vontade de fazer?

— O que é?

Ela deu um sorriso, com um ar sonhador.

— Ah, eu queria tanto colocar isso dentro de uma carta... no envelope, com envelope, só colado... nunca fiz isso, mãe... ahhh, e ajuda?

CARVALHO, Lúcia. Disponível em <http://www.editions.com.br/lucia/carvalho_a_maqquina.asp>. Acesso em: 27 jan. 2014.

Veja as duas crônicas

Observe os meios em que estes textos circularam, quando publicados.

- Em qual meio foi publicada a crônica 1 – "A volta do filho pródigo"?
- Que outros textos costumam ser publicados nesse meio?
- Observe o texto citado antes de o cronista iniciar a história de "A volta do filho pródigo".
 - A citação lhe parece familiar? Do que se trata?
 - Qual a relação entre a crônica e a citação?
- E a crônica 2 – "A máquina" – em qual meio foi publicada?
- Considerando as informações sobre a autora e seu trabalho, o que serviu de fonte para escrever o seu texto?

Converse com a turma

- Explique qual é o assunto da crônica.
- Como a filha descreve o que encontraram?
- Você teria descrito esse objeto da mesma maneira? Já o viu antes?
- O que a mãe pensou e sentiu em relação à reação dos filhos diante do que encontraram? Explique sua resposta.
- Por que ninguém da família quis o que as crianças encontraram?
- Converse com os colegas sobre o que você achou do desfecho final da filha. Você já fez o que a garota diz que gostaria de fazer, no final do texto?
- Você achou alguma graça neste texto? Por quê?

Vale a pena ler!

Coleção Para gostar de ler, volumes 1, 2, 3 e 4, vários autores.

Para um bom cronista, qualquer detalhe do nosso dia a dia pode inspirá-lo a escrever um texto interessante ou engraçado. Nestes volumes da coleção **Para gostar de ler**, você vai encontrar várias crônicas divertidas e emocionantes dos melhores cronistas brasileiros.



Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameada e torpe havia uma outra — pura, perfeita e linda.

— Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

— Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um "boa-noite" e um "muito obrigado ao senhor" tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

BRAGA, Rubem. 100 contos escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1978.

1. Se comparada às outras duas crônicas, a perspectiva assumida pelo narrador dessa crônica se assemelha com qual delas?
2. Como definimos o foco narrativo dessas duas crônicas que se assemelham em relação à perspectiva assumida?
3. Esse narrador, assim como o da outra crônica com a qual se assemelha, participa ou não como personagem da história? Explique.
4. Escolha a alternativa que esclarece o tipo de atuação que os narradores de cada uma das crônicas têm. Para ajudá-lo a pensar, considere as informações dos boxes laterais.
 - Em "A máquina" o narrador não é a personagem principal: atua mais como uma testemunha dos fatos; e em "A outra noite", o narrador é uma das personagens principais, chamado de narrador protagonista.
 - Em "A volta do filho pródigo" o narrador é apenas um observador e embora tudo saiba sobre as personagens, é parcial porque protege uma delas; já em "A outra noite", o narrador observador é intruso: julga as ações das personagens.
 - Nas duas crônicas — "A máquina" e "A outra noite" — os narradores são observadores intrusos, pois julgam cada ação das suas personagens.
 - Nas duas crônicas — "A volta do filho pródigo" e "A outra noite" — os narradores são personagens protagonistas e contam suas histórias de modo subjetivo.
5. Há uma crônica em que o narrador conta a história assumindo uma perspectiva (ponto de vista) diferente das outras duas.
 - a) Qual é a crônica e qual é o ponto de vista?
 - b) Nesse caso, que tipo de relação você acredita que o narrador estabelece com as personagens? Para responder, considere as informações dos boxes laterais.

O narrador observador

Quando o narrador assume o ponto de vista da 3ª pessoa, o chamamos de narrador observador, porque ele é apenas a voz que conta a história, sem participar diretamente das ações que a envolvem. Por estar fora dessas ações, tudo sabe e tudo vê em relação a suas personagens. Ainda assim, pode optar por ser parcial. Pode ter dois modos de narrar:

1. sendo um narrador intruso: que julga o comportamento das personagens e tudo sabe sobre elas;
2. sendo um narrador parcial: que assume preferência por uma das personagens e a defende.

Quando a voz do narrador parece se confundir com a voz do cronista

Muitas vezes, temos a impressão de que a voz do narrador se confunde com a do cronista. Especialmente quando o seu material é baseado em suas próprias experiências ou em experiências de pessoas bem próximas a ele, ou ainda, de sua observação direta de situações cotidianas.

Mas nem por isso textos assim deixam de ser ficcionais. É importante lembrar que continua havendo uma voz que tudo organiza e narra para o leitor, buscando causar certos efeitos.

Compare as três crônicas lidas:

- Em qual (ou quais) delas o cronista e o narrador podem se confundir? Explique.
- Em qual (ou quais) delas percebemos um trabalho do cronista no sentido de criar um narrador que não seja confundido com ele? Explique.

Comparando as três crônicas, como você classificaria cada uma delas em relação ao teor do conteúdo? Copie o quadro abaixo no caderno e assinale quantas opções forem necessárias.

	triste	engraçada	séria	emocionante	inesperada	crítica
"A volta do filho pródigo"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"A máquina"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"A outra noite"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Justifique por que você assinalou cada uma das opções.

Praticando

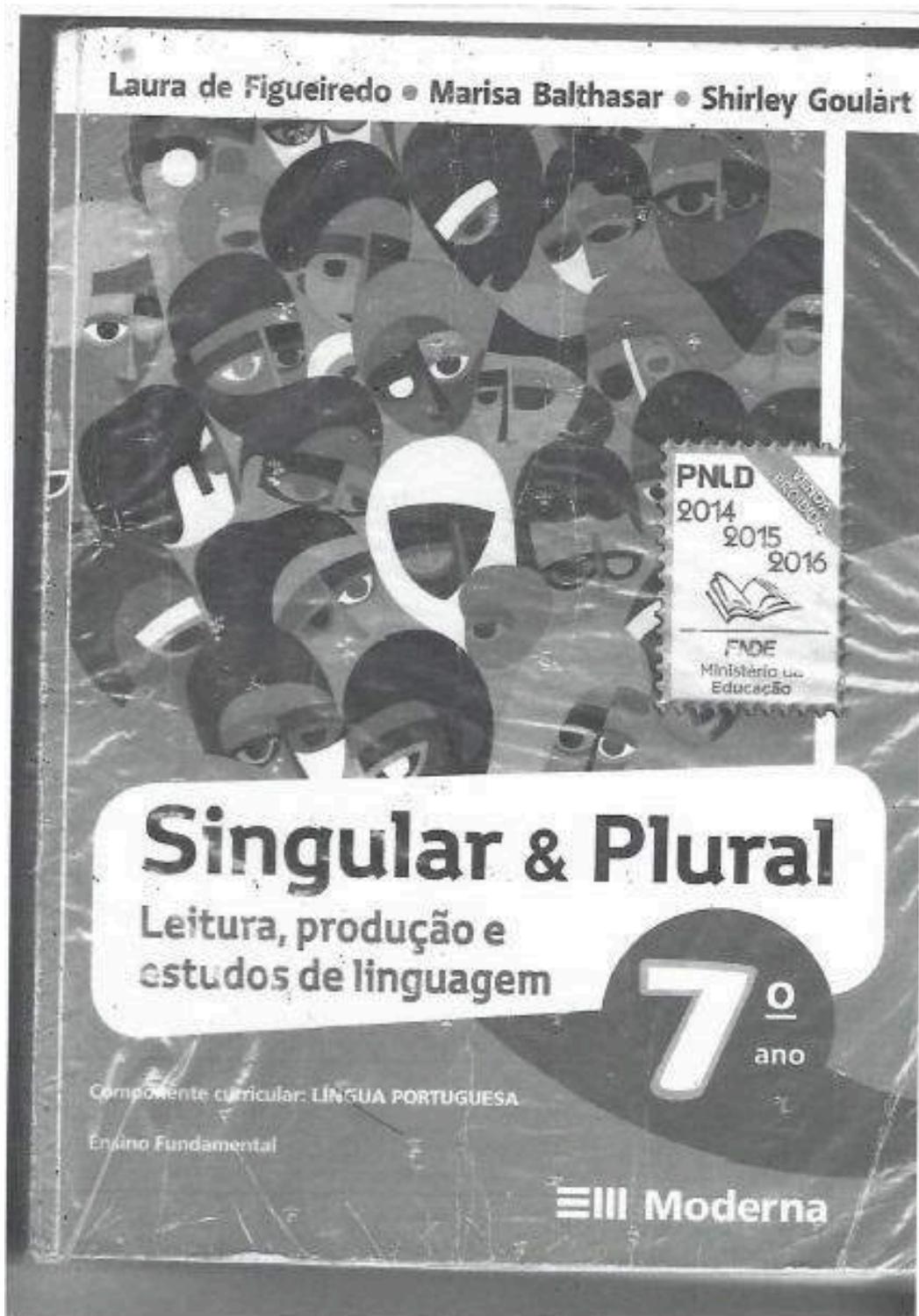
Os textos que você acabou de ler são exemplares de certos tipos de crônica: a história é baseada em fatos cotidianos, tem um conflito ou problema que muda o rumo da história, um fim surpreendente e pode fazer um toque de humor ou de emoção.

Agora, você irá exercitar a mudança de foco narrativo.

- Escolha a crônica que mais lhe agradou.
- Você poderá optar por uma das seguintes possibilidades de mudança de foco, de acordo com a crônica escolhida:
 - manter o mesmo foco narrativo, mas adotar a perspectiva de outra personagem presente no texto. Por exemplo, você pode optar por selecionar a crônica "A volta do filho pródigo" e manter o narrador em 3ª pessoa, mas focando o lado dos pais da história, destacando como sentiam a sua relação com o filho e o que sentiram e fizeram quando o garoto fugiu. Ou, se selecionar "A máquina", você pode manter o narrador em 1ª pessoa, mas escolher um dos filhos para contar a sua versão dos fatos.
 - mudar o foco narrativo – de 1ª para 3ª pessoa ou de 3ª para 1ª pessoa – e fazer as demais escolhas necessárias. Por exemplo, selecionar a crônica "A outra noite" e mudar o foco narrativo de 1ª para a 3ª pessoa, dando voz a um narrador que tudo sabe sobre as personagens da história.
- Ao proceder à reescrita com mudança de foco, lembre-se de que você terá de recriar a história, apresentando informações novas sobre o mesmo fato.
- Depois de produzir a sua crônica, troque de texto com os colegas para verem o que acharam. O professor selecionará algumas das crônicas para serem lidas e vocês discutirão se as mudanças feitas ficaram adequadas.



ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE REPORTAGEM



Atividade 2: as fontes para a preparação de uma reportagem

1. Na leitura das duas reportagens deste capítulo, você observou que, na investigação do assunto ou do fato escolhido, o jornalista busca informações com diferentes pessoas. Releia a seguir alguns trechos das reportagens estudadas.

Trecho 1 (Texto 1)

AUTÓGRAFOS PAULO MENEZES

"Anna Letícia, 15, estuda no Colégio do Carmo e musicalmente se considera eclética. No entanto, acha que seu estilo se assemelha às patricinhas, garotas de classe média alta muito vaidosas. Fernanda Mendonça, 14, é do Colégio Equipe e também ouve de tudo, desde Justin Bieber a Luan Santana. A amiga Luiza Piconço, 14, diz que acorda às seis horas da manhã para se maquiar e fazer chapinha. Todas elas trocam de roupa na escola para ir ao Calçadão após as aulas."

Trecho 2 (Texto 1)

"O psicólogo Felipe Stephan Lisboa disse que a iniciativa do homem de se juntar com os iguais vem da necessidade de sentir-se protegido e parte de uma causa."

Trecho 3 (Texto 2)

[...]
Representante da década de 70, Sérgio Reis nem mesmo considera esta música como sertanejo:

— Só porque são do interior e cantam em duas vozes, convencionou-se chamar sertanejo. Mas sertanejo é diferente, é outra história! São as violas, são músicas como "Chico mineiro", "Menino da porteira", "Chalana"... O resto é romântico e oíhe lá!

[...]

Sérgio Reis [...] compara [...] a música desta turma com a feita pela Jovem Guarda nos anos 60:

— Acho que o que fazeti hoje está mais para um lé-lé-lé em dueto. Se você pegar o sucesso de César Menotti & Fabiano, "Clumenta, para de ser tão ciumenta...", vai ver que tem a mesma batida de "Quando você se separou de mim/ Quase que a minha vida teve fim", do Roberto. E "Coração de papel"? Eles regravaram, inclusive.

[...]

Clipe

A Jovem Guarda



AUTÓGRAFOS

Roberto Carlos na década de 1960, na época da Jovem Guarda.

No início da década de 1960, sob a forte influência do rock'n'roll, surgiu no Brasil a Jovem Guarda, movimento cultural que mesclava música, comportamento e moda. A expressão "jovem guarda" começou a ser usada com a estreia, em 1965, do programa de auditório de mesmo nome, exibido pela TV Record. O cantor e compositor Roberto Carlos, um dos maiores nomes do movimento, era quem comandava o show. Ele deixava a plateia ensandecida, como ocorria nas apresentações de astros de rock internacional.

- a) Nos trechos 1 e 2, os jornalistas citam informações obtidas dos entrevistados. Que perguntas eles tiveram de fazer, em cada um desses trechos, para obter essas informações?
- b) No trecho 3, as jornalistas citam as falas do entrevistado. Considerando essas falas, quais teriam sido as perguntas feitas pelas jornalistas?
- c) Por que essas perguntas que o jornalista precisou fazer aos entrevistados não aparecem no texto da reportagem?

2. Agora, leia o trecho de outra reportagem e observe os dados que ela apresenta.



Jovens ainda preferem a TV, revela pesquisa

Internet vem em segundo plano, com 20% da preferência, seguida do rádio, com 4%

[...]

São Paulo — Apesar de ser apontado como hábitat natural dos jovens, a internet não é a mídia preferida deles na hora de se informar, mas sim a tradicional TV.

O estudo TRU 2011, produzido pela TNS Research International em 40 países, incluindo o Brasil, aponta que a mídia eletrônica é a primeira fonte de informação da maioria (68%) dos jovens brasileiros.

A internet vem em segundo plano na preferência (20%), seguida do rádio (4%). Já nas classes mais altas, a internet supera a TV em diversos atributos. É considerada a mídia mais utilizada, divertida, informativa e

sem a qual não viveriam. Já na classe D a TV é o canal de comunicação mais divertido (56%).

Enquanto as meninas de todas as faixas etárias gostam de novelas e tramas do gênero, os meninos preferem esporte e humor. Seus canais favoritos são Globo, SBT e Record, com destaque para a novela "Malhação", seguida dos programas TV Globinho, Globo Esporte e Pânico na TV.

Foram entrevistados 1,5 mil adolescentes e jovens de 12 a 19 anos, das classes A a D, de quatro regiões — Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste.

[...]

Jovens ainda preferem a TV, revela pesquisa. Exame Online. Publicado em: 25 abr. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/jovens-ainda-preferem-a-tv-revela-pesquisa>>. Acesso em: 22 dez. 2011. (Fragmento)

- a) No texto, aparecem muitos dados percentuais. Para calcular esses percentuais, o entrevistador considerou como amostra um grupo de pessoas. Quantas pessoas pertencem a esse grupo e o que as caracteriza?
- b) Considerando as informações do texto, quais perguntas foram feitas aos entrevistados para saber suas preferências pela mídia, pelos canais e programas?

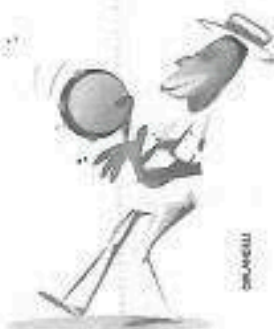
Praticando

Observe a seguir uma tabela com dados percentuais de uma pesquisa sobre as preferências musicais de jovens da cidade de São Paulo.

Estilos musicais preferidos por Zona Homogênea (ZH)
Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo, 2003

Estilo Musical	ZH1	ZH2	ZH3	ZH4	ZH5
Samba	30,1	31,8	57,5	55,3	49,7
Rock	63,5	51,7	52,5	44,4	42,4
Pagode	19,2	27,6	53,8	51,2	47,2
Axé	17,3	35,6	46,4	49,3	45,2
Reggae	35,9	33,3	50,2	45,4	39,2
Rap	21,2	23,0	46,4	43,7	42,9
Fornó	23,1	31,0	47,8	42,2	36,8
MPB	44,2	31,4	42,4	37,5	28,8
Pop	37,2	32,2	35,5	31,9	28,0

A construção do mapa da juventude da cidade de São Paulo.
Aylene Bousquet e Amélia Cohn. *Luz Nova: Revista de Cultura e Política*, nº 60, 2003. (Fragmento).



Utilizando o texto anterior como modelo, a sua tarefa será elaborar um parágrafo destacando:

- o percentual do estilo mais selecionado e o menos selecionado pelos jovens que vivem na zona homogênea 1 (ZH1);
- o percentual do estilo mais selecionado na zona homogênea 4 (ZH4) e a zona em que esse estilo apareceu com o menor índice percentual;
- os três estilos mais selecionados pelos jovens da ZH1.

Produzindo o texto: as entrevistas para a reportagem

Condições de produção

O quê?

Você e seu colega vão começar agora a produção da reportagem que será finalizada no Capítulo 2. Essa reportagem irá tratar dos estilos musicais que mais agradam os jovens da sua escola. Nesta primeira etapa, vocês vão realizar as entrevistas para conseguir parte das informações de que precisam para a reportagem.

Para quem?

A reportagem será destinada a jovens de sua idade (seus colegas de escola) ou a um público mais amplo — seus amigos —, caso a turma ou a escola possua um blog ou uma página em alguma das redes sociais (como Orkut, Facebook, Myspace).

Como fazer?

1. Conhecendo a proposta

Cada dupla de trabalho irá escrever sobre um estilo musical. A definição do estilo será feita por meio de uma pesquisa com o público que fará parte da reportagem.

Para esta pesquisa, vocês irão preparar um questionário que será usado nas entrevistas com as pessoas selecionadas.

2. Preparando as entrevistas

- Defina com seu professor a faixa etária das pessoas que serão entrevistadas e quantos serão os entrevistados.
- Copie no caderno o questionário do quadro abaixo e utilize-o para fazer sua entrevista. Você poderá acrescentar mais duas perguntas que poderão fazer parte da sua entrevista. Podem ser abertas (para o entrevistado responder o que quiser) ou fechadas (com opções para o entrevistado assinalar).

Modelo de questionário para a entrevista

Nome do entrevistado:

Idade:

1. Qual o seu tipo de música favorito? (pode ser assinalado mais de um estilo)

Rock Techno

Rap Samba

Forrô Axé

Metal Clássico

Funk Pop

Sertanejo Pagode

Outro, Qual? ..

2. O que atrai você nesse(s) estilo(s)?

3. Você já se sentiu discriminado(a) por causa do seu gosto musical?

Sim Não

Se você respondeu SIM, indique por quem:

Colegas Professores

Amigos Pais

Desconhecidos

4. Há algum estilo de música que você não suporta? Se sim, qual? Por quê?

5. Você já discriminou alguém por causa do estilo de música?

(Inclua aqui mais duas questões)

Letras e produção

- c) Prepare o número de folhas com o questionário conforme o número de pessoas que serão entrevistadas.
- d) Dividam, entre a dupla, o número de pessoas a entrevistar. Entrem em contato com os entrevistados e expliquem como será feita a entrevista. O ideal é propor que cada entrevistado responda por escrito ao questionário para que vocês possam optar por usar o que escreveram como citação. Ou, então, você poderá optar por fazer a entrevista oralmente, gravando em áudio. Neste caso, para usar as falas como citação, você terá de transcrevê-las.

3. Tabulando os dados das entrevistas

É hora de tabular os resultados para ter uma ideia geral sobre a pesquisa. A tabulação serve para reunir e organizar todos os dados coletados.

- a) Junte todos os questionários respondidos, copie o modelo de tabulação abaixo e, com seu parceiro, organize os dados, conforme o que se pede. Não se esqueçam de juntar a essa tabela as outras duas questões, caso vocês as tenham feito. Neste caso, você terá de acrescentar mais duas colunas a esta tabela modelo e inserir as duas questões.

Modelo de tabulação dos resultados do questionário sobre estilos musicais

Dados pessoais do entrevistado	1. Estilo de música favorito	2. O que atrai no estilo	3. Foi discriminado pelo seu estilo musical? (por quem?)	4. Estilo que não suporta. Por quê?	5. Já discriminou alguém pelo estilo musical?
Nome: Henrique Idade: 12	Rock	O som das guitarras	Sim, por colegas	Pagode. Não gosto das letras	Sim

- b) Agora, sintetize os dados de acordo com o que é solicitado no quadro abaixo.

<p>Total de entrevistados:</p> <p>Estilo favorito mais selecionado:</p> <p>Estilo que não suporta mais selecionado:</p> <p>Quantos entrevistados foram discriminados pelo estilo:</p> <p>Quantos entrevistados discriminaram:</p>	PULSANDO
---	----------

4. Definindo o estilo musical

- a) O estilo eleito será aquele que a maioria dos entrevistados escolheu como seu favorito.
- b) Entregue ao professor uma cópia da tabulação dos seus dados e aguarde instruções para continuarem com a busca de fontes de pesquisa.