UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Departamento de Letras e Artes
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS - MEL

VALÉRIA RIOS OLIVEIRA ALVES

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PELO GESTAR II E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Feira de Santana, BA
2014

VALÉRIA RIOS OLIVEIRA ALVES

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PELO GESTAR II E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik
Coorientadora: Profa. Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez

Feira de Santana, BA
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Alves, Valéria Rios Oliveira
A482a A abordagem dos gêneros textuais pelo Gestar II e suas implicações para o ensino de língua portuguesa / Valéria Rios Oliveira Alves. – Feira de Santana, 2014.
178 f. : il.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik.
Co-orientadora: Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2014.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Gêneros textuais. 3. Transposição didática. 4. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). I. Besnosik, Maria Helena da Rocha, orient. II. Alvarez, Palmira Virgínia Bahia Heine, co-orient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 806.90.09

VALÉRIA RIOS OLIVEIRA ALVES

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS PELO GESTAR II E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 14 de Março de 2014

Profª. Doutora Maria Helena da Rocha Besnosik
Orientadora - UEFS

Profª. Doutora Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez
Coorientadora - UEFS

Prof. Doutor Cosme Batista dos Santos
Membro – UNEB

Profª Doutora Carla Luzia Carneiro Borges
Membro - UEFS

Para meu filho, Fábio Filho, “amor maior que eu”, que suportou minha ausência em tantos momentos, sem reclamar. Mamãe te ama um tantão assim que não cabe no papel.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, carinhosamente, pró Malena, por aceitar orientar um trabalho distante de suas afeições de pesquisa e por ficar comigo até o fim. Pelas orientações preciosas. pelos telefonemas cuidadosos, por não me deixar desistir e por acreditar muito, muito mais que eu em meu trabalho. Minha gratidão é imensa.

À minha co-orientadora Palmira Heine, pela atenção antes que eu tivesse orientador. Pelas leituras cuidadosas na primeira fase deste trabalho, quando acreditávamos em outros caminhos para esta pesquisa. Obrigada.

Aos professores do Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da UEFS pela interação e pelo aprendizado.

Aos professores que compõem a Banca Examinadora: Dr. Cosme Santos, meu professor da graduação na UNEB que me apresentou os estudos dos gêneros textuais e a Linguística Aplicada, agradeço pela prontidão em aceitar nosso convite e pelas ricas contribuições no exame de qualificação, que deram um novo caminho para esta pesquisa; professora Dra. Carla Luzia pela sua maneira cuidadosa de trazer contribuições para este trabalho em seu parecer tão minucioso na qualificação.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, meu Pai e meu amigo, a quem devo todas as coisas. Meus impossíveis são tua especialidade, Senhor. Como alguém disse sobre Ti: "Meu sobrenatural é o teu normal, teu simples é o meu absurdo, não há ciência aqui pra te resumir. Um pouco de ti, já é meu tudo". És minha imensidão, Senhor! Meu tudo é teu.

Ao meu esposo Fábio, pelo amor, confiança, cumplicidade e por encher a minha vida de sentido. Por me aguentar, mesmo quando fiquei insuportável por causa deste trabalho. Obrigada por tua companhia, o seu amor é o que tenho de melhor.

A Ribeirinho e Neide, queridos painho e mainha, por serem sempre meu porto seguro, onde encontro aconchego, carinho e apoio incondicional para todos os desafios.

A Lala, irmã e amiga, que mesmo a quilômetros de distância, está presente em cada um de meus passos, trazendo incentivo e inspiração.

A Neusa e Celivaldo, meus sogros, que seguraram as pontas para que eu pudesse me afastar de casa, com a segurança de que tudo estaria bem em meu retorno.

À Fabíola, cunhada e amiga, pelas conversas ao pé da janela, pelas orações e pela torcida constante. Felipe, Davi e Jô, pela presença amiga em minha vida.

À Thaís Nascimento, amiga, irmã, companheira de estudos, orientadora de tempo integral, desde a elaboração de minhas questões de pesquisa no projeto. Sem o seu exemplo, incentivo, apoio e confiança eu jamais teria me arriscado. Agradeço pela força e pelos empréstimos a longos prazos que financiaram tantas vezes minhas idas e vindas a UEFS. Oh amiga, obrigada por acreditar. Devo a você a ousadia de sonhar ser mestre.

Às amigas, Ceiça e Lenícia pela força e pelo amor dispensados a mim. Pelas viagens aos congressos que se tornaram mais aconchegantes com nossas risadas. Vocês são indispensáveis em minha vida.

Agradeço às amigas-irmãs Quelle e Nilce, por me acolherem desde a pré-matrícula com um carinho que até hoje eu não entendo. Tenho muito a agradecer por me ouvirem e aguentarem meu choro, tantas vezes, pelos imensos nãos recebidos no MEL. Vocês foram anjos nessa minha trajetória. Nossa afinidade é para além das estradas acadêmicas.

À Shirley pelo abrigo de sua casa e pelo café quentinho e acolhedor oferecido a mim em tantas ocasiões.

Às colegas Lu, Day, Tárcia e Shirley pelo companheirismo, pela amizade e cumplicidade. Vocês tornaram esse caminho mais leve.

Ao colega Wandson, pela troca de conhecimentos nas aulas do primeiro semestre e nas conversas da cantina que me faziam pensar o quanto preciso ler nesse mundo.

Aos demais colegas da segunda turma do MEL.

Aos meus colegas de trabalho, professores do Colégio Estadual Felipe Cassiano, pelo apoio e pela força.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Jacobina, pela compreensão e pelo carinho sempre constantes. Pró Azizi, Kleber, Suzana, Gilka, Erica, Gardênia, Marilza e Juliano, por tornarem minha trajetória, de coordenação, ensino e estudos, suportável e cheia de sorrisos.

Aos colegas do Grupo de pesquisa Cult-vi, UNEB campus IV: Antenor, Patrícia, Márcia, Girleide, Rodrigo, Graciélia, Alexandre e demais cultivadores, por partilharem suas experiências comigo, pela generosidade com que sempre me acolheram e pelo incentivo.

A amiga e *teacher* Bel Moura pela ajuda com o *abstract*. *Thank you, so much*!

A amiga Elise e os amigos da I Igreja Batista pela torcida, pelas orações e pela motivação de sempre. Vocês são amigos-irmãos.

Aos professores cursistas do *GESTAR II* 2010/2011 em Jacobina. Vocês foram a inspiração para esse projeto. Especialmente, às queridas P1, P2 e P3 (risos) por aceitarem o incômodo de minha presença em suas aulas. Sem sua colaboração, este trabalho perderia todo o significado.

Aos amigos e familiares não mencionados e a todos que estiveram ao meu lado nesses anos de estudo. Muito obrigada!

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e a impossibilidade de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade".

L. A. Marcuschi

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral investigar os efeitos de transposição didática sobre o conceito de gêneros textuais, que se operam, desde a sua elaboração no campo da ciência da linguagem, até o discurso de divulgação científica, posto em circulação por um conhecido programa de formação continuada para professores, o GESTAR II, e, finalmente, até o saber efetivamente ensinado por professoras em suas aulas de português. Nossa investigação foi norteada por duas questões: a) Quais os saberes de referência sobre gêneros textuais mobilizados pelo Gestar II? b) Como os professores egressos desse programa reformulam, mobilizam e transpõem esses saberes sobre gêneros textuais em suas aulas de leitura ou produção de textos? Esta pesquisa, que se enquadra no paradigma interpretativo, encontra seu aparato metodológico na Linguística Aplicada e, como tal, recorre, naturalmente, a estudos de diferentes áreas para responder às questões propostas. Desse modo, nos serve como fundamentação principal a teoria de Transposição Didática, conforme elaborada por Chevallard (1991) e outros estudos a ela relacionados (BRONCKART; GIGER, 1998; PETITJEAN, 1998; RAFAEL, 2001a). Recorre-se, ainda, a estudos que nos ajudam a explicitar a noção teórica de gênero textual (BAKHTIN, 1979; 2003; MARCUSCHI, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e a outros que versam acerca do tratamento didático do gênero, quando tomado como objeto de ensino (BARBOSA, 2000; ROJO, 2000; 2001; 2004; BEZERRA, 2002; BUNZEN, 2004; 2006). Em linhas gerais, nossos estudos nos permitiram concluir que a noção de gênero textual presente nos materiais do GESTAR II tem como principal referência os estudos bakhtinianos, embora o conceito ali apresentado seja resultado de diversas reformulações que caracterizam o discurso de formação. Quanto aos saberes mobilizados nas aulas pelas professoras, ainda que mantenham suas relações com os saberes referenciais e com os saberes divulgados nos materiais do curso de formação continuada GESTAR II, constituem um novo saber, marcado pelos objetivos de seu novo contexto de produção, o sistema didático.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Transposição Didática. Ensino. GESTAR II.

ABSTRACT

This study has as its general goal to investigate the effects of Didatic Transposition over the concept of textual genres, which operate themselves, since their elaboration in the field of the Languange Science, to the speech of scientific dissemination, put under circulation by a knowing program of continued education for the teachers, The *GESTAR II*, and, finally, to the knowledge effectively tought by teachers in their Portuguese classes. Our investigation was guided over two questions: a) What are the knowledges of refference about textual genres moved by *GESTAR II*? b) How do the graduated teachers in this program reformulate, mobilise and transpose this knowledge of textual genres in their reading or textual production classes? This research, which fits on the interpreting paradigm, finds its methodology bases on Applied Linguistics and, as it is, uses, naturally, studies of different areas to answer to the posed questions. This way, provide us as a key rationale the Didatic Transposition theory, as elaborated by Chevallard (1991) and other studies related to it (BRONCKART; GIGER, 1998; PETITJEAN, 1998; RAFAEL, 2001a). It is used , still, studies which helps us to evidence the theoretical notion of textual genre (BAKHTIN, 1979; 2003; MARCUSCHI, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) and to others which tell about the didactic treatment of the genre, when taken as a teaching object (BARBOSA, 2000; ROJO, 2000; 2001; 2004; BEZERRA, 2002; BUNZEN, 2004; 2006). In general, our studies allowed us to conclude that the notion of textual genre presented on the materials from *GESTAR II* has as a principal reference Bakhtin's theory, however the presented concept is a result of many reformulations which characterize the speech. Talking about the knowledges mobilised through the teachers in their classes, even keeping the relation with the benchmarks knowledges and with the knowledges released in the materials of the course of continued education *GESTAR II*, constitute a new knowledge, tagged by the goals of its new production context, the Didactic System.

KEYWORDS: Textual Genres. Didatic Transposition. Teaching. GESTAR II.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Sistema didático..... 27
FIGURA 2 – Sistema de ensino..... 28
FIGURA 3 – Esquema dos processos de transposição didática..... 29
FIGURA 4 – Tripolaridade do instrumento..... 44
FIGURA 5 – Níveis de transposição didática..... 47
FIGURA 6 – Esquema de uma sequência didática..... 48
FIGURA 7 – Estrutura das oficinas do *GESTAR II*..... 55
FIGURA 8 – Capa do TP3..... 64
FIGURA 9 - Eixos do ensino de língua portuguesa..... 76

LISTA DOS QUADROS

QUADRO 1 - Conceito de gêneros de discurso nos PCN..... 35
QUADRO 2 - Distinção entre tipos e gêneros textuais..... 42
QUADRO 3 - Ementa GESTAR II Língua Portuguesa..... 54
QUADRO 4 - Perfil dos sujeitos da pesquisa..... 62
QUADRO 5 - Roteiro para entrevista..... 66
QUADRO 6 - Síntese aulas P1..... 68
QUADRO 7 – Síntese aulas P2..... 69
QUADRO 8 - Síntese aulas P3..... 71

LISTA DE SIGLAS

GESTAR II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
MEC - Ministério da Educação
LA - Linguística Aplicada
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SD – Sequência Didática
TD - Transposição Didática
TP3 – Caderno de Teoria e Prática 3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

1 ENSINO DE LÍNGUA, GENEROS TEXTUAIS E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA..... **20**
1.1 DA PALAVRA E DA FRASE AOS GÊNEROS TEXTUAIS: INTRODUZINDO UM NOVO OBJETO DE ENSINO EM LÍNGUA MATERNA NO BRASIL..... 21
1.2 SOBRE A NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA..... 24

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DOS SABERES DE REFERÊNCIA AOS OBJETOS DE ENSINO..... **33**
2.1 DIFERENTES ABORDAGENS PARA O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS.. 33
2.1.1 Os gêneros do discurso sob o olhar de Bakhtin e de seu círculo: implicações para o ensino..... 36
2.1.2 A abordagem da escola de Genebra: os gêneros como instrumento do agir e como instrumento de ensino/aprendizagem..... 43

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS..... **50**
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA..... 50
3.2 DEFININDO A NATUREZA DA PESQUISA..... 56
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA 59
3.4 GERAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS..... 62
3.4.1 Descrição dos dados..... 63
3.4.1.1 O Caderno de Teoria e Prática “Gêneros e tipos textuais”..... 63
3.4.1.2 As entrevistas 66
3.4.1.3 As sequências de aulas..... 67
3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE..... 72

4 OS SABERES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS MOBILIZADOS NO GESTAR II..... **75**
4.1 ENTRE A CIÊNCIA E O ENSINO: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO TP3..... 75
4.2 AS OPERAÇÕES DE DIDATIZAÇÃO E A REFORMULAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL NO GESTAR..... 80
4.3 OS GÊNEROS TEXUAIS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELO GESTAR II: QUAIS OS OBJETOS DE ENSINO?..... 94

5 A REFORMULAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAIS PELAS PROFESSORAS E SUA MOBILIZAÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS..... 101
5.1 OS GENEROS TEXTUAIS NAS AULAS: O QUE ENSINAM AS PROFESSORAS? 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 128
REFERÊNCIAS..... 131
ANEXOS..... 136
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS..... 137
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS..... 150

INTRODUÇÃO

A implementação de programas voltados para a formação do professor tem ganhado especial relevância nas políticas públicas dos últimos anos, acreditando-se que este seja um dos caminhos possíveis para viabilizar a melhoria da qualidade do ensino que vem sendo ofertado nas escolas do país. Ao serem constatados os baixos índices de desempenho do alunado em vários estados brasileiros, entendeu-se que, além de fatores de naturezas diversas, a formação de professores está intimamente relacionada a estes resultados.

Com base nesse pressuposto, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, doravante, GESTAR, foi concebido como uma possibilidade de mudança no cenário da educação básica no Brasil. Inicialmente criado para atender apenas a alguns estados em que o rendimento dos alunos era mais crítico, entre eles a Bahia, o GESTAR surge como uma das ações integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada, vinculada à Secretaria de Educação Básica/MEC, constituindo um dos principais eixos da política pública do Governo Federal para a formação contínua dos professores em serviço.

Implantado há oito anos, o programa tem como propósito discutir e propor reflexões aos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental, de 6º ao 9º ano, a fim de que o ensino de língua portuguesa e matemática sejam repensados a partir dos estudos científicos recentes das áreas em questão. No estado da Bahia, o GESTAR II foi inserido, inicialmente, apenas nas escolas públicas da rede estadual de ensino, estendendo-se mais tarde às redes municipais, a partir de parcerias estabelecidas com as Secretarias de Educação, conforme a adesão de cada cidade.

Em Jacobina, esta parceria se estabeleceu no ano de 2010, quando já atuava como professora em uma escola deste município e fui selecionada para participar do GESTAR II como formadora/tutora de cerca de trinta professores de língua portuguesa que integravam a rede municipal. As reflexões levantadas durante a implantação e desenvolvimento do curso, me puseram frente à relação teoria/prática na formação continuada daqueles professores de língua materna. Inquietavam-me, àquele momento, as dúvidas sobre como os professores se apropriariam dos conhecimentos da Linguística discutidos no curso e se, de fato, eles levariam a efeito as orientações da formação em suas salas de aula.

Dentro do vasto campo de saberes teóricos da área de linguagem abordados pelo GESTAR II, me preocupava entender como o professor egresso do programa colocaria em jogo nas suas aulas, os conhecimentos sobre os gêneros textuais mobilizados no curso. Essa preocupação em torno do trabalho com os gêneros se deu por nossa crença de que, talvez,

uma das maiores contribuições das pesquisas sobre ensino de língua nos últimos anos tenha sido a mudança nas orientações acerca do objeto de ensino das aulas de português. Deixando de lado o foco na gramática descontextualizada, sob o viés das pesquisas linguísticas, tornou-se imperativo trazer o texto e suas condições de produção para o centro das aulas de língua, embora seja discutível a efetivação desse novo enfoque na prática.

Essa mudança de olhar, desencadeada no Brasil por volta dos anos 80, influenciou de maneira determinante as propostas curriculares que viriam a ser construídas, anos mais tarde, para o ensino de português. Defendendo a ideia de que o texto deve ser o foco no estudo e no ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento norteador que prescreve as diretrizes para o trabalho docente, ajudaram a disseminar os gêneros orais e escritos como objeto de ensino, análise e estudo nas escolas de educação básica do país e não mais os aspectos puramente gramaticais como princípio e fim nas aulas de língua.

Desde a publicação dos PCN, é possível verificar um crescente aumento no número de estudos que foram desenvolvidos acerca do ensino com base nos gêneros de forma que, aos poucos, o termo foi sendo incorporado aos livros didáticos de língua portuguesa, entre outros materiais, ficando em evidência a necessidade de uma formação docente adequada para garantir a efetivação das mudanças pretendidas. Em virtude das dificuldades encontradas pelos professores diante das "novidades" propostas, a estreita relação entre formação do professor e suas práticas de ensino, passou a ser considerada também pelo poder público que instituiu alguns programas de formação continuada em serviço, como é o caso do GESTAR II, a fim de que as propostas sugeridas pelos PCN fossem colocadas em ação.

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surge, então, no momento da implantação do GESTAR II na rede municipal de educação de Jacobina/BA, quando a experiência como formadora, vivenciada nas oficinas de estudos coletivos e nas visitas de acompanhamento dos cursistas em suas escolas, suscitaram questionamentos sobre o modo como os estudos empreendidos no curso poderiam influenciar a prática desses professores, ou ainda, como esses professores mobilizariam os saberes sobre gêneros textuais, discutidos ao longo do programa, em suas aulas de leitura e produção de textos.

Concebendo o contexto de formação continuada como um espaço privilegiado para a construção e transformação do saber, entendemos que era preciso compreender quais saberes de referência são mobilizados, como chegam aos professores e como esses saberes são interpretados, deslocados, alinhados e realinhados para que as práticas de ensino possam

responder às necessidades criadas pelos documentos oficiais e pelas demandas reais da sala de aula. (cf. GATINHO, 2006, p. 145).

No intuito de compreender como saberes sobre gêneros textuais chegam à sala de aula, sendo transformados em objetos de ensino, foi preciso aprofundar as leituras acerca de diferentes abordagens teóricas sobre gêneros textuais, especialmente, aquelas que embasam o GESTAR II (BAKHTIN, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), também sobre a natureza do saber docente (TARDIF, 2008) e, sobretudo, acerca da noção de transposição didática (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART; GIGER, 2008; RAFAEL, 2001a; 2001b; 2004; 2006) e do ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais (BUNZEN, 2004; 2006; ROJO 2000; 2005; 2008; ROJO e CORDEIRO, 2004; MARCUSCHI, 2008; entre outros).

Inserida no campo de estudos da Linguística Aplicada e relacionada ao ensino-aprendizagem de língua materna, este estudo está vinculado à linha de pesquisa "Práticas Textuais e Discursivas", na área de concentração "Linguagem e Sociedade" do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, e norteou-se por duas questões principais:

a) Quais os saberes de referência sobre gêneros textuais mobilizados pelo Gestar II?
b) Como os professores egressos desse programa reformulam, mobilizam e transpõem esses saberes sobre gêneros textuais em suas aulas de leitura ou produção de textos?

No intuito de responder às questões propostas, o objetivo geral deste estudo reside em investigar os efeitos de transposição didática que se operam entre os diferentes níveis: do saber de referência sobre os gêneros, elaborado no campo da ciência da linguagem, ao saber efetivamente ensinado pelos professores em suas aulas. Para dar conta de tal intento, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar os aportes teórico-metodológicos do programa de formação continuada GESTAR II, no que se refere aos gêneros textuais, a partir da análise do caderno de estudos para o professor, TP3;
b) Verificar os efeitos de transposição didática e as reformulações do conceito de gênero textual neste caderno, por meio da análise dos textos de estudo e dos exercícios propostos para a sala de aula;

c) Observar como se dá o processo de mobilização de saberes sobre gêneros textuais, através das análises das sequências didáticas elaboradas e executadas pelos sujeitos da pesquisa, identificando quais os reais objetos de ensino construídos nas aulas.

A nosso ver, a relevância deste estudo está em nos colocar diante da complexidade do trabalho docente em seu desafio diário de transpor um dado saber de referência para os propósitos e objetivos de ensino em suas aulas de língua portuguesa na escola pública. De acordo com Aparício (2001), até aquele momento havia poucos estudos que buscassem refletir sobre o processo de construção de conhecimentos em sala de aula, articulando os conhecimentos científicos à sua divulgação, tendo como referência as concepções teórico-metodológicas dos professores. No mesmo caminho, Rafael (2001b), defende a necessidade da realização de estudos sobre o conhecimento que é efetivamente produzido na sala de aula. Assim sendo, acreditamos que esse estudo poderá contribuir para o enriquecimento de pesquisas sobre formação, reafirmando a necessidade de programas para a formação de professores de língua materna, que visem auxiliar o professor a realizar a transposição didática de um dado objeto de conhecimento.

Especificamente sobre a formação de professores no *GESTAR II*, poucas pesquisas foram desenvolvidas com o propósito de analisar a transposição didática dos gêneros textuais. Entre os trabalhos que encontramos no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), destacamos a relevância do trabalho realizado por Socorro (2009) em pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – MeEL, Instituto de Linguagem da UFMT, que investigou professores atuantes no Ensino Fundamental de Rondonópolis/MT, analisando relatórios da aplicação de atividades do GESTAR II e os projetos didáticos elaborados por tais professores cursistas durante o período de formação.

De modo a contemplar os objetivos propostos, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, discutimos acerca dos objetos de ensino de língua materna e suas implicações e, também, apresentamos a noção de transposição didática. No segundo, expomos as diversas perspectivas teóricas existentes sobre gêneros textuais, tratando de modo mais específico aquelas que servem de base teórica ao *GESTAR II*. No terceiro capítulo, explicitamos os fundamentos metodológicos deste estudo, descrevendo o contexto em que foi desenvolvida a pesquisa, sua natureza, os sujeitos envolvidos, além dos procedimentos e métodos adotados para a geração e sistematização dos dados. Finalmente, o quarto e o quinto

capítulos são, então, dedicados às análises dos dados que nos permitiram estabelecer relações entre o saber sobre gêneros textuais elaborado pela ciência, o saber mobilizado no GESTAR II e os objetos de ensino construídos pelas professoras em suas aulas de leitura e produção de textos.

1 ENSINO DE LÍNGUA, GENEROS TEXTUAIS E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Nas últimas décadas do século XX podem-se verificar significativos avanços nos estudos linguísticos em todo o mundo, o que influenciou também de forma incisiva, as reflexões sobre o ensino de língua materna no Brasil. Especialmente, a década de oitenta foi marcada por profícuas mudanças nas perspectivas de ensino quando se fortaleceram nas universidades do país as discussões em torno das implicações de um ensino centrado exclusivamente na gramática normativa, desvinculada de seus usos nas situações concretas de comunicação.

Levando-se em conta os expressivos avanços nas pesquisas linguísticas delineadas naquele período, percebeu-se que o ensino fragmentário da gramática não dava conta de formar sujeitos capazes de fazer uso eficaz da língua nas diversas situações de comunicação requeridas nas atividades sociais, desencadeando uma necessidade de mudança no enfoque do ensino de língua no país.

Se observarmos atentamente, será fácil perceber que o conjunto dos conteúdos de língua portuguesa selecionados para o trabalho pedagógico em sala de aula sofreu e sofre mudanças no decorrer dos tempos, de acordo com as perspectivas teóricas em curso, sugeridas pelas pesquisas mais influentes de cada época (cf. BEZERRA, 2010). Sabemos, por exemplo, que antes de tomar o texto como objeto de análise, de estudo e de ensino, a Linguística registra em seu histórico de pesquisas outras unidades de análise, como a palavra e a frase, o que por muitos anos influenciou a prática dos professores e a escolha de seus objetos de ensino nas aulas de língua.

Por entendermos, conforme Chevallard (1991) a necessária relação que pode haver entre o que se produz no campo científico e as práticas vigentes de ensino de cada época, julgamos ser útil explicitarmos, mesmo sucintamente, os caminhos percorridos pelos estudos linguísticos até que se assumisse o texto e os gêneros textuais como um saber a ensinar. Desse modo, este capítulo tratará, na primeira seção, das mudanças ocorridas na escolha dos objetos de ensino de língua, da palavra e da frase aos gêneros textuais, e na segunda, da noção de transposição didática.

1.1 DA PALAVRA E DA FRASE AOS GÊNEROS TEXTUAIS: INTRODUZINDO UM NOVO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Sabe-se que, durante longos anos, as pesquisas linguísticas estiveram fortemente inspiradas pela abordagem formalista, dentro da qual se desenvolveram importantes correntes teóricas como o estruturalismo de Saussure, mais tarde, o gerativismo de Chomsky, ambos voltados para os estudos imanentes da língua, tomando-a enquanto sistema abstrato, homogêneo e estável, não levando em consideração as relações entre linguagem e contexto de uso. A partir dessa abordagem, o foco recai sobre a observação das características estruturais de uma língua, ignorando em suas análises os aspectos relacionados ao uso.

Na segunda metade do século XX, no entanto, um novo paradigma passa a influenciar mais fortemente a ciência da linguagem, uma vez que as teorias formalistas não davam conta de explicar toda a complexidade dos fenômenos linguísticos. Assim, com as diversas abordagens teóricas abrigadas na corrente funcionalista, os usos linguísticos ganham um lugar de destaque nas análises, provocando o surgimento de novas subáreas na linguística que se ocupassem em observar, descrever e analisar a língua em seu contexto social.

Deste modo, as tendências formalistas da linguística, compreendidas especialmente no estruturalismo e no gerativismo que tomavam como objeto de análise apenas a estrutura da língua, estabelecendo rígidas distinções entre língua e fala, competência e desempenho, foram aos poucos perdendo espaço para as tendências de enfoque funcionalista que reconhecem a importância dos usos e de suas condições de produção, tomando-os como objeto de estudo.

Segundo Pezatti (2007) a desconsideração da teoria gerativa por questões discursivas provocou na linguística uma reação generalizada que desencadeou o surgimento de várias tendências, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise da Conversação, entre outras. Como se vê, são muitos modelos teóricos abrigados sob uma mesma corrente, sendo impossível referir-se a uma teoria funcional homogênea. Entretanto, cabe lembrar, ainda segundo a autora, que embora sejam várias as vertentes funcionalistas, todas apresentam uma base em comum: a de que uma análise linguística deve levar em conta a interação social, isto é, a consideração metodológica de que o componente discursivo desempenha um papel preponderante na gramática de uma língua.

Uma vez que no paradigma funcional a linguagem é concebida como um instrumento de comunicação e de interação social, é natural que o seu objeto de estudo seja baseado no uso real. Podemos entender, portanto, que uma das preocupações centrais da abordagem funcionalista é examinar a maneira como determinada língua é usada por seus falantes em

situações de comunicação, interessando-lhe os propósitos e intenções do falante no momento da enunciação. Para os funcionalistas, o que importa é o uso da linguagem na interação verbal, pois é nela que se estabelecem as relações comunicativas entre os sujeitos. Com as palavras de Marcuschi (2008, p.62), lembramos, entretanto, que "quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes".

Uma das correntes teóricas que servem de sustentação para essas questões que vão deslocar o foco dos estudos linguísticos, da estrutura autônoma para o contexto interacional, é a Pragmática, imbuída em explicar a linguagem em uso no contexto social. É no final da década de 70 e início da década de 80 que a Pragmática ganha notoriedade e passa a exercer grande influência nas pesquisas em linguagem, alargando-se nesse período o número de trabalhos e publicações que se agregam a essa perspectiva.

Marcuschi (2008, p. 37) lembra que

> Com a pragmática e os novos enfoques, tem-se um deslocamento considerável do ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa [...] Nessa perspectiva analisam-se muito mais usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal. É a passagem da análise da forma para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo.

Diante de mudanças tão profundas no escopo da ciência da linguagem, as bases para o ensino de língua materna seriam igualmente afetadas, anos mais tarde, de modo que nas orientações curriculares e propostas de ensino verificou-se um deslocamento das análises formais, da palavra e da frase, para as análises da linguagem em funcionamento nos textos.

Bentes (2011, p. 245) esclarece que, tomar-se o texto como objeto de análise parece, hoje, pouco questionável, no entanto, nem sempre essa ideia foi bem aceita, sendo que o surgimento dos estudos sobre o texto fez parte de um amplo esforço teórico iniciado na década de sessenta que buscou ir além dos limites da frase, para construir a chamada "Linguística do Discurso" procurando introduzir em seu escopo teórico o sujeito e a situação de comunicação, deixados de lado pelos postulados da Linguística Estrutural.

É nesse contexto de efervescência nos estudos da Linguística, que também no Brasil nas últimas décadas do século XX, um intenso esforço teórico de professores e pesquisadores da área de estudos da linguagem foi empreendido para que o texto e as condições de sua produção fossem tomados como unidade fundamental de análise e de ensino nas aulas de

português, redimensionando as concepções de ensino já sedimentadas pela tradição escolar, como já é possível observar nas discussões trazidas por Geraldi (1985). Esse imperativo da primazia do texto fortaleceu-se ao longo dos anos seguintes, quando se tornaram bastante difundidos os estudos linguísticos nas universidades, mais enfaticamente, as contribuições da Linguística Textual e de outros estudos de viés enunciativo, que ganhariam especial relevo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Bezerra (2010), referindo-se às contribuições teóricas para a renovação do ensino de português no Brasil, lembra que também os estudos sobre letramento tiveram impacto sobre essas mudanças, pois por meio de tais estudos entende-se que todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo, de modo que "qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais" (p. 42). No que tange às pesquisas sobre texto e discurso, a autora enfatiza que diferentes teorias, como as propostas por Adam (1993); Benveniste (1966); Bronckart (1985) Schneuwly; Dolz (2004) - para citar alguns dos estudiosos mencionados -, nos fazem ver a diversidade de textos/discursos existente numa sociedade e a necessidade de caracterizá-los teoricamente.

Diante disso, para Bezerra, a Linguística Aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e que os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Ainda para a autora

> O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e especificas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2010, p. 44)

A partir das contribuições teóricas advindas de diferentes perspectivas, a abordagem pedagógica dos gêneros textuais passou, então, a ser apontada como caminho para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Tal abordagem é também defendida pelos PCN que avaliam como um dos aspectos a serem levados em consideração pela escola, o fato de o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes

efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. De acordo com o documento,

> Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Vimos, desse modo, que em suas orientações os PCN validaram, ao menos oficialmente, o texto como centro das experiências nas aulas de Língua Portuguesa e, por conseguinte, os gêneros textuais como objetos de ensino. Em parte, calcados em Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram, em certa medida, a legitimação ou consolidação de uma concepção de linguagem como atividade social e interativa, estabelecendo novas diretrizes para as aulas de português ao direcionar o enfoque do ensino da língua para seu uso e funcionamento contextualizados em situações comunicativas concretizadas nos textos.

Pelo viés dos estudos sobre Transposição Didática, conforme apresentaremos na seção a seguir, podemos afirmar que o ensino não constitui um simples repasse ou aplicacionismo da teoria para a sala de aula. Conforme vimos em Chevallard (1991) o sistema didático opera mudanças no saber de referência em função dos propósitos e dos objetivos específicos que constituem tal sistema. Dessa maneira, a fim de explicitar as mudanças que ocorrem entre um saber de referência, conforme apresentado nas teorias, e àquele que aparece na sala de aula, discutiremos na seção seguinte a noção de Transposição Didática, explicitando os trabalhos de estudiosos precursores e algumas releituras críticas.

1.2 SOBRE A NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

É certo que, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as discussões em torno dos gêneros textuais e sua aplicabilidade ao ensino de língua portuguesa têm sido cada vez mais constantes e mobilizam inúmeros pesquisadores em diferentes universidades no país. Vivemos um momento em que algumas “certezas” trazidas pelos avanços nos estudos linguísticos, por exemplo, a necessidade do trabalho pedagógico

tendo o texto como objeto de estudo e de ensino, já estão bem sedimentadas, isto é, já são bem aceitas entre professores e pesquisadores. No entanto, o imperativo de transpor (e não só aplicar) os conhecimentos teóricos advindos da Linguística para a prática de sala de aula, talvez, seja ainda o grande desafio no tocante ao ensino na perspectiva dos gêneros textuais.

Segundo Rojo (2000, p.28), os princípios teóricos trazidos à tona pelos PCNs implicam:

> [...] um grande esforço de reflexão para a transposição didática (Chevallard, 1985, 1991 apud. Bronckart, 1998) destes princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula. E este esforço envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos. Ambas as ações envolvem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores.

Pensando acerca dessa questão, mais enfaticamente, levando em conta o ensino dos gêneros textuais, entendemos que seja de extrema importância pensar sobre os processos de transposição didática e didatização desse objeto tão complexo e multifacetado. Nesse propósito, queremos discutir nesse capítulo o conceito de Transposição Didática, desde sua origem em Verret (1975) e sua ampliação na didática das matemáticas por Chevallard ([1985]1991), até sua adoção e adaptações no campo da didática das línguas, conforme os estudos de Dolz, Schneuwly (2004) e demais pesquisadores da Escola de Genebra.

A fim de compreender o modo como os professores, sujeitos desta pesquisa, se apropriam e mobilizam os saberes em torno dos gêneros textuais, transpondo-os em situações autênticas de ensino, foi necessário que entendêssemos, antes, o que são e como se dá a construção de objetos de ensino. Para isso, encontramos fundamentação nos estudos teóricos sobre Transposição Didática (TD), entendida como o conjunto de rupturas, deslocamentos e transformações que se operam quando um determinado saber teórico é tomado pela escola para ser ensinado.

Embora a noção de TD tenha sido concebida no quadro de outras ciências como, a sociologia e a didática das matemáticas, os estudos em seu entorno têm trazido contribuições às pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e também àquelas relacionadas à formação do professor. Buscaremos, portanto, apresentar aqui o percurso histórico da construção da noção de transposição didática, partindo de suas origens até sua abordagem pela didática das línguas em contexto francófono e no Brasil. O estudo desses referenciais teóricos embasaram nossas análises, pois foi nosso objetivo investigar o processo de

transposição didática dos gêneros textuais desde sua abordagem nos materiais didáticos de um programa de formação continuada de professores até a situação de aula em que os gêneros fossem tomados como objeto de ensino.

Em "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", Bronckart e Plazaola Giger (1998) apresentam uma síntese das principais reflexões de dois estudiosos considerados fundadores do conceito de Transposição Didática, a saber, o sociólogo Michel Verret e Yves Chevallard, didata francês do campo de ensino das matemáticas, que concebem os postulados iniciais da discussão sobre a problemática da transposição.

De acordo com os autores, a noção de transposição didática foi originalmente proposta por Michel Verret em "Le temps de études", publicado em 1975, onde apresenta um dos princípios fundadores desses estudos, ao afirmar que "qualquer prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia do objeto em um objeto de ensino". Partindo desse pressuposto, Verret propõe outros tópicos fundamentais em sua obra, aos quais, Bronckart e Giger (1998) consideram como os postulados iniciais da discussão sobre a problemática da transposição.

Inicialmente, tratando acerca das *práticas geradoras de saber*, Verret (*apud.* BRONCKART; GIGER, 1998, p. 35-36) defende que a divisão do trabalho que caracteriza as sociedades contemporâneas se traduz por práticas distintas e autônomas que se referem a objetos diferentes que mobilizam e/ou geram saberes específicos. Nesse sentido, o autor distingue: de um lado, as práticas de invenção do saber e aquelas de sua realização na ação; de outro lado, as práticas de transmissão do saber, nos procedimentos de exposição científica ou de exposição didática. Além disso, defende que um objeto de saber sempre comporta um referencial comum e uma parte específica decorrente das práticas de exploração. A transposição designa, portanto, as transformações que um dado saber sofre na exposição didática.

Assim, para Verret, o saber didático sobre um determinado objeto, resultado da transposição didática, possui algumas características comuns e outras distintas do saber criado pela ciência ou do saber da divulgação científica. Três são as principais características do saber didático para este autor: a *dessincretização*, ou seja, o recorte ou seleção de saberes teóricos que, separando-se do contexto de sua elaboração, são transformados em saberes a serem ensinados; a *despersonalização*, quando o saber desliga-se dos vínculos autorais, da pessoa ou coletividade responsável por sua invenção; e a *programabilidade*, entendida como a

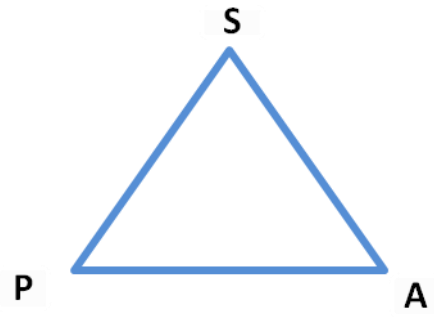
organização dos saberes em sequências que permitam uma aquisição progressiva por parte dos alunos.

Finalizando suas considerações acerca desses postulados, Bronckart e Giger (1998) ressaltam algumas limitações da teoria proposta por Verret. Entre elas, a não distinção entre processo de ensino e processo de aprendizagem, e, também o fato de não esclarecer a gênese dos saberes didatizados. Continuando o percurso histórico de construção da noção de transposição didática, os autores passam a apresentar as contribuições dos estudos de Chevallard, sobre as quais nos deteremos a partir de então.

Embora o primeiro trabalho em torno da noção de transposição didática seja o de Verret (1975), é com a publicação de "La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné" de Yves Chevallard (1985), que os estudos em torno deste conceito se tornam mais recorrentes. Sua versão mais difundida no Brasil, à qual lançamos mão para este capítulo, é a tradução para o espanhol "La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado", de 1991, que apresenta uma ampliação do texto original da versão francesa. A seguir, discutimos a definição de transposição para Chevallard e algumas de suas principais reflexões acerca do sistema didático.

De acordo com Bronckart e Giger (1998), Chevallard elabora a primeira síntese teórica da noção de transposição didática, contribuindo para a constituição de uma ciência denominada "didática das matérias escolares", cujo objeto seria o sistema didático constituído pela tríade: o saber didático (S), o professor (P), o aluno (A), levando-se em consideração a complexidade das relações estabelecidas entre os polos desse modelo triangular, conforme representado a seguir.

Figura 1: Sistema didático

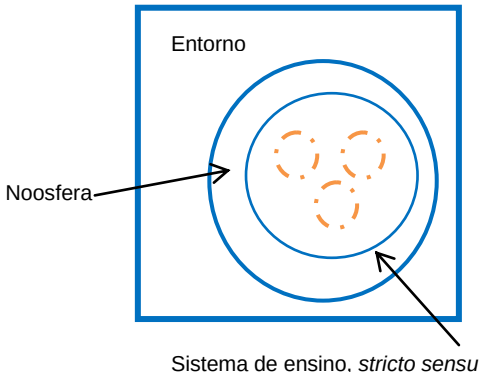


Fonte: adaptado de Chevallard (1991, p. 26).

Acerca dessa questão, Leite (2004) salienta que o enfoque psicológico dominou a análise desse sistema, restringida à relação professor-aluno. Dessa forma, o saber escolar não seria usualmente problematizado, o que contribuiria para sua naturalização no entendimento daqueles que participam dessas relações. A teoria da transposição didática em Chevallard, por seu turno, pretende desestabilizar esse entendimento, expondo enfaticamente a necessária distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência. Mais do que isso, propõe-se a pensar o sistema didático a partir dessa dimensão, com base na abordagem epistemológica do saber ensinado.

É interessante ressaltar que na constituição desse sistema, Chevallard considera outros elementos além do sistema *stricto sensu*, representado pela tríade (professor, aluno, saber didático). São considerados o *entorno*, compreendendo o ambiente social onde se inserem os sistemas de ensino; e também outra instância a que o autor sugere o nome de *noosfera*, que compreende a "esfera" onde se processa a transposição *lato sensu*, ou seja, onde se pensa o funcionamento didático, envolvendo desde os órgãos políticos, tais como, ministério da educação e também os especialistas de uma disciplina que atuam em torno de seu ensino, além de professores, administração escolar, pais de alunos, etc. Reconstruímos abaixo o esquema proposto por Chevallard (1991, p. 28), para exemplificar o modo como se constitui o sistema de ensino.

Figura 2: Sistema de ensino



Fonte: adaptado de Chevallard (1991, p. 28).

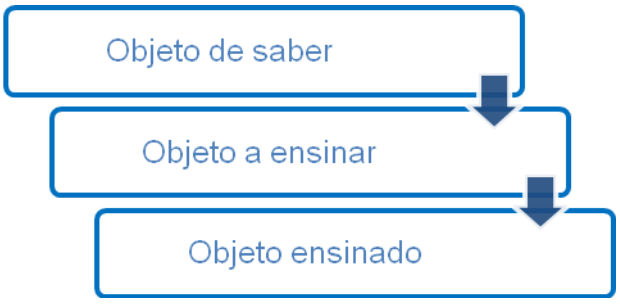
Dando continuidade às nossas reflexões em torno da TD em Chevallard (1991), é imprescindível pontuar que, de acordo com sua teoria, todo projeto de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos de saberes como conteúdos a ensinar. Estes, em geral, preexistem ao movimento que os designa

como tais, porém, algumas vezes, são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino. Partindo dessa premissa, o autor considera:

> Um conteúdo de saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O "trabalho" que transforma o objeto de saber a ensinar em objeto de ensino, é denominado *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1991, p. 45)

Ao analisarmos essa definição, podemos afirmar que, de modo semelhante a Verret, Chevallard parte da premissa explícita da existência de uma distância entre o saber a ensinar e os objetos de ensino definidos enquanto tal. Nesse processo de transformações adaptativas ao qual o conhecimento é submetido, podem se distinguir três momentos fundamentais. Inicialmente, o saber s*ábio*, erudito, é produzido por uma dada ciência. No segundo momento, os agentes na *noosfera* (por exemplo, os órgãos educacionais na construção de orientações oficiais e programas de ensino; especialistas na elaboração de materiais didáticos) transformam e registram esses saberes a serem ensinados nos *textos do saber*. Finalmente, o terceiro momento acontece na sala de aula, onde se dá a transposição *stricto sensu*, ou seja, a "transmissão" do saber por meio da interação entre os três elementos do sistema didático, o que constitui o *saber ensinado*. Esquematicamente, temos a seguinte representação dos processos de transposição:

Figura 3: Esquema dos processos de transposição didática, de acordo com Chevallard (1991).



Para que se compreenda de modo claro esses processos adaptativos pelos quais um dado saber de referência passa até transformar-se em objeto de ensino, é imprescindível compreender o papel da *noosfera* e de seus agentes. Para Chevallard (1991, p. 34), a *noosfera* é o centro operacional do processo de transposição *lato sensu*, pois é nessa instância que se produzem os conflitos entre sistema de ensino e entorno. O autor defende que os saberes a serem ensinados no interior do sistema devem permanecer suficientemente próximos do desenvolvimento dos saberes correspondentes em suas formas não escolarizadas, a fim de que

não haja uma negação destes. O saber a ser ensinado, constituiria, portanto, um saber no nível intermediário – entre o saber científico e o saber do senso comum.

Nesse sentido, Chevallard admite que o saber tratado na escola sofra um processo de *envelhecimento biológico*, sendo necessária a sua reatualização, à medida que se torna obsoleto em relação à evolução do conhecimento científico de referência. Nesse momento em que o saber da escola passa a se confundir com o saber do senso comum, uma crise se instaura, o que requer um processo de reforma, no qual, novos saberes científicos são solicitados, emprestados, e se fazem objeto de um procedimento de transposição.

Nesse trabalho de interface entre a sociedade e as esferas do saber, a *noosfera* viabilizaria a manutenção da compatibilidade entre o sistema didático e o seu entorno social, no "plano do saber", atuando na seleção e no trabalho de transposição didática dos conteúdos de saber selecionados, restabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor.

Também tratando acerca da transposição didática, Perrenoud (2001) lembra que em algumas situações, os programas de ensino são revistos constantemente para se ter em vista a pesquisa; porém, em outros, por diferentes motivos, são conservados saberes não tão atuais em relação aos avanços da ciência, mas que podem ser ensinados em determinados níveis. Outra relevante consideração desse autor sobre a *cadeia de transposição*, é que, segundo ele,

> [...] os saberes são transformados não porque há perversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana. Esses objetivos, necessários do ponto de vista didático, envolvem operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência. (PERRENOUD, 2002, p. 74)

Todo esse processo de compatibilização, entre o que é ensinado na escola e o saber que é produzido no âmbito das ciências em geral, é considerado por Chevallard (1991), não como um movimento natural ou espontâneo, mas como uma construção social que deve responder às múltiplas e contraditórias demandas da sociedade. Nesse ponto, o autor reconhece que "as relações entre o sistema de ensino e seu entorno, entre a sociedade e a escola, são certamente de uma assustadora complexidade" (p. 33).

Entendemos, portanto, que todo conhecimento produzido pelas ciências no âmbito acadêmico, ao chegar à escola, passa por um processo de transformações adaptativas em função de seus objetivos de ensino. Esse processo não deve, no entanto, ser entendido como uma mera simplificação do saber científico, uma vez que na construção de objetos de ensino,

entram em jogo as relações que o professor estabelece entre os saberes de referência e seus saberes curriculares e experienciais. De acordo com Rafael (2001a, p.135)

> Podemos admitir, portanto, observando as relações entre os saberes/conteúdos e suas práticas de realização, que o saber construído como objeto do discurso didático, através da transposição, não é resultado de um repasse, ou transformação de um saber científico (especializado/erudito, a priori) em outro saber menos especializado/erudito. E, nesse sentido, parece não se tratar de uma dessincretização e despersonalização do saber científico, tido como única fonte de empréstimo, mas de construção de um saber que guarda suas relações com outro(s) saber(es), inclusive o científico.

Aprofundando tal discussão, é relevante trazer aqui as várias críticas levantadas sobre as proposições de Chevallard em torno da problemática da transposição. Tais críticas são apontadas por Bronckart e Giger (1998) e comentadas detalhadamente por Rafael (2001a, p. 119-123). Destacamos brevemente algumas delas, às quais dizem respeito:

a) ao estatuto das fontes de empréstimo – embora Chevallard coloque em evidência a relação entre saberes de referência e saberes didatizados, segundo os autores, os programas de ensino inspiram-se apenas parcialmente em saberes do campo científico, podendo se inspirar diretamente em práticas ou em outras fontes potenciais de empréstimo, inclusive no senso comum;
b) às etapas do movimento transposicional – enquanto Chevallard centra-se essencialmente nos saberes a serem ensinados (em sua relação com os saberes científicos), seus sucessores estendem esse esboço de classificação e propõem, além dos *conteúdos didatizados*, a distinção entre os *conteúdos a serem ensinados* (tal como se apresentam nas instruções oficiais, programas e manuais), os *conteúdos efetivamente ensinados* (àqueles mobilizados pelo professor na aula, ou outra modalidade de ensino), os *conteúdos aprendidos pelos alunos*, e, ainda, *os conteúdos de aprendizagem que são avaliados*, no sistema didático, no sistema de ensino e na sociedade.
c) ao estatuto da didática como disciplina científica – conforme Bronckart e Giger, as proposições apresentadas por Chevallard parecem continuar compatíveis com uma concepção aplicacionista ou derivada das relações entre ciências e intervenções educativas, o que inscreve a didática no campo das ciências da educação e não uma ciência autônoma.

d) à noção de d*espersonalização* – os autores questionam essa característica do saber didatizado, proposta por Verret e assumida também por Chevallard, pois tal noção parece implicar que discursos e saberes seriam ligados a uma pessoa particular, um autor único, e, em seguida, perderiam esta propriedade quando de sua circulação nas interações comunicativas.
e) à distinção entre a temporalidade de ensino e a temporalidade de aprendizagem – para os autores, os programas escolares são produtos históricos que escalonam conteúdos de ensino segundo uma hierarquia de complexidade imaginada pelos adultos, sendo, portanto, questionáveis, os meios de que dispõem esses adultos para avaliar os níveis de capacidade dos alunos e o processo de aprendizagem.

Mesmo levando em consideração os pontos levantados por essas críticas, avaliamos que as mesmas não invalidam a importância do trabalho de Chevallard, pelo contrário, trazem contribuições aos seus postulados, ora refutando alguns de seus princípios, ora ampliando conceitos trazidos pelo autor. Assumimos, portanto, a noção de Transposição Didática tal como é defendida por Chevallard, no entanto, em relação às etapas do movimento transposicional, consideramos em nossas análises, além das relações entre o *saber a ensinar* e o *saber científico*, a distinção entre os *conteúdos a serem ensinados* e aqueles *efetivamente ensinados,* mobilizados pelo professor nas aulas observadas, entendendo, assim como Bronckart e Giger (1998) que os "programas de ensino inspiram-se apenas parcialmente em saberes do campo científico, podendo se inspirar diretamente em práticas ou em outras fontes potenciais de empréstimo, inclusive no senso comum".

São estes, então, os postulados que formam a base teórica originalmente proposta para a noção de transposição didática. No capítulo seguinte, apresentamos discussões em torno da noção de gêneros textuais, desde sua concepção por algumas perspectivas teóricas na ciência da linguagem até a sua abordagem pela escola, enquanto objeto de ensino.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DOS SABERES DE REFERÊNCIA AOS OBJETOS DE ENSINO

Levando em conta as reflexões que fizemos em torno dos princípios teóricos da transposição didática, passamos a discutir neste capítulo a construção dos gêneros textuais como objeto de ensino. Para isso, apresentamos a concepção dos gêneros textuais enquanto *objeto de saber* na Linguística, esfera de sua produção acadêmica, para posteriormente discutir os efeitos da TD sobre os gêneros: do *saber a ensinar*, conforme prescrevem os documentos do GESTAR II, ao *saber efetivamente ensinado* nas aulas das três professoras, aqui analisadas.

Este capítulo é destinado, então, a apresentação de pressupostos teóricos que orientam nossas discussões em torno dos gêneros textuais e está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos brevemente as diferentes abordagens que abrigam o estudo dos gêneros textuais, e na segunda, explicitamos mais detalhadamente a vertente bakhtiniana e a da Escola de Genebra por constituírem a base teórico-metodológica assumida pelo GESTAR II.

2.1 DIFERENTES ABORDAGENS PARA O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS

O crescente interesse de pesquisadores de áreas diversas em torno dos gêneros textuais nos leva a buscar entendimento sobre as razões que mobilizam tantos estudiosos, de campos de conhecimento distintos, a se ocuparem de um mesmo objeto de investigação. É certo que, ao falamos em gêneros textuais, falamos em conceitos heterogêneos porque não se concebe uma teoria unívoca acerca dos gêneros, mas perspectivas teóricas múltiplas que se debruçam sobre este conceito.

Tal discussão se faz imprescindível em nosso trabalho, pois para entender e identificar as bases teórico-metodológicas que sustentam o material de estudo sobre gêneros no GESTAR II, foco de nossa análise, bem como os saberes mobilizados na construção de tal material, é preciso reconhecer a existência de diferentes perspectivas teóricas que tratam dos gêneros.

No intento de indicar algumas dessas perspectivas teóricas em curso no tratamento dos gêneros textuais, Marcuschi (2008), mesmo reconhecendo o fato de não representarem de modo completo todas as possiblidades, destaca algumas linhas em desenvolvimento no Brasil, a saber: (1) uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana

socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly; Dolz, e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, ligada à didática das línguas; (2) perspectiva "swalesiana", na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de John Swales; (3) uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional, ligada à Escola de Sydney, alimentada pela teoria de Halliday; (4) uma perspectiva sócio-histórica e cultural, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart, além dos norte-americanos Bazerman e Miller.

Acerca das diferentes perspectivas que se colocam dentro do guarda-chuva que se pode denominar atualmente como teorias do gênero, Meurer *etall* (2005) concordam que tais teorias não podem ser classificadas com facilidade em taxionomias fechadas, uma vez que para muitos autores, a noção de gênero é muito próxima nas várias correntes postas no campo, adotando, no entanto, terminologias diversas. Sendo assim, a tentativa de enquadre dessas abordagens, nem sempre, é feita a contento.

No tocante a essas terminologias diversas, é inevitável trazermos à luz as discussões travadas em torno dos conceitos de *gêneros discursivos* e de *gêneros textuais*. Para muitos estudiosos, essas duas formas terminológicas funcionam como intercambiáveis, no entanto, para outra porção de pesquisadores, trata-se de noções distintas, ou ainda, nas palavras de Rojo (2005), *vertentes metateoricamente diferentes.*

Para esta autora, ambas as vertentes encontram suas raízes em releituras da obra de Bakhtin e seu círculo, entretanto, não as considera como sinônimas, uma vez que as pesquisas desenvolvidas nesta área apontam uma diferença que não se restringe ao campo terminológico, mas se amplia na adoção de vias metodológicas e aparatos teóricos distintos. Assim, divide tais vertentes em *teoria de gêneros do discurso ou discursivos* e *teoria de gêneros de textos ou textuais.* Em levantamento realizado em 2000, constatou que enquanto os trabalhos calcados na primeira vertente se ocupavam do estudo das situações de produção dos enunciados e de seus aspectos sócio-históricos, os trabalhos afiliados a segunda centravam-se na descrição da materialidade textual, de maneira mais restrita à estrutura ou forma composicional, afastando-se das abordagens bakhtinianas. (ROJO, 2005, p. 185)

Guiados pelos estudos de Marcuschi (2008; 2010; 2011), adotamos o termo *gêneros textuais*, entendendo que a noção de texto aceita por ele já ultrapassa a ideia de um produto acabado, fechado em si mesmo. Pelo contrário, o autor segue a definição desenvolvida por Beaugrande (1997) que postula ser o texto, "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (*apud*. MARCUSCHI, 2008, p. 72). Com isso, assumimos nesse trabalho, a expressão gêneros de texto ou textuais como equivalente a

gêneros do discurso ou discursivos, tal como assumido no GESTAR, reconhecendo, entretanto, o dissenso a este respeito entre pesquisadores da LT e analistas do discurso.

Embora não seja nossa pretensão destrinchar aqui cada uma das diferentes escolas ou teorias de gêneros que retomamos de Marcuschi (2008), queremos situar a vertente de trabalho a qual está vinculado o programa de formação continuada que nos propomos a analisar. Nesse sentido, esclarecemos que, conforme comprovaremos em nossas análises, os cadernos de estudo do GESTAR estão orientados pelos pressupostos de Bakhtin (1979; 2003) e de seu círculo, que postulam uma visão enunciativa dos gêneros textuais e também, em parte, pelos estudos da Escola de Genebra, desenvolvidos em especial por Dolz; Schneuwly (2004), que têm preocupação com o ensino dos gêneros na língua materna. Tal inclinação se deve ao fato de terem sido essas as abordagens de estudo dos gêneros textuais mais difundidas no Brasil por fundamentarem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e acabaram por influenciar os referenciais das publicações do GESTAR II.

De acordo com Rojo (2008, p. 93) embora os PCN não indiquem claramente em seu texto as fontes dos conceitos didatizados, "revozeiam" tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Desse modo, é notável no texto dos PCN as reformulações de conceitos e noções advindas dessas correntes teóricas, conforme podemos averiguar no quadro 2.

Quadro 1: o conceito de gênero de discurso/texto nos PCN

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza ***temática***, ***composicional*** *e* ***estilística***, *que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele* ***gênero***. *Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino* (PCN, p. 23).	*Todos esses três elementos —* ***o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional*** *— estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado(a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus* tipos relativamente estáveis *de enunciados, sendo isso que denominamos* **gêneros** do discurso (Bakhtin, 1952-53/1979: 262).
Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as ***práticas de uso da linguagem*** *sejam compreendidas em sua* ***dimensão histórica*** *e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorram dessas mesmas práticas* (PCN, p. 34).	*As* ***práticas de linguagem*** *implicam dimensões, por vezes,* ***sociais***, ***cognitivas*** *e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Nesse sentido, as práticas sociais* "são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem" *(Bautier, 1995: p. 203)* (Schneuwly & Dolz, 1997: 72-73).

Fonte: (ROJO, 2008, p. 93)

O quadro elaborado por Rojo nos permite visualizar o processo de reformulação pelo qual conceitos originalmente elaborados na ciência sofrem ao serem transportados para um documento que prescreve o *"saber a ensinar"*. Ainda segundo a autora,

> Ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizam tanto uma operação de des**articulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma re**articulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um *novo conceito* e não somente a um *novo uso do conceito.* (ROJO, 2008, p. 94-95)

Como se verá adiante, também no GESTAR II, o conceito de gênero discursivo é *desarticulado/rearticulado*, por meio de sucessivas reformulações, neste caso, para fins didáticos. Permanece, assim como nos PCN, o "eco das vozes bakhtinianas", embora guarde também, relações com outros saberes quando transposto para o discurso de formação e para os exercícios escolares propostos pelo programa.

Dedicamos as seções seguintes a um detalhamento das duas vertentes de estudo dos gêneros, destacadas por Rojo, que nortearam a redefinição do *saber a ensinar* de língua portuguesa no Brasil, influenciando um grande número de publicações de textos de divulgação científica para os professores de língua no país e, principalmente, os documentos oficiais que delimitam e prescrevem os saberes que devem adentrar a escola como objeto de ensino.

2.1.1 Os gêneros do discurso sob o olhar de Bakhtin e de seu círculo

Por conta da existência das variadas abordagens teóricas que citamos na abertura deste capítulo, julgamos relevante esclarecer a que nos referimos quando falamos em gênero, ou seja, qual a concepção por nós adotada ao nos reportarmos a este objeto de estudo. Assim, tomamos como referencial principal a abordagem sociodiscursiva ou dialógica fundamentada nos estudos bakhtinianos que concebem os gêneros não como estruturas rígidas, engessadas dentro das quais os textos se organizam, mas como formas de ação social nas diferentes esferas de atividades humanas.

Sendo a obra de Bakhtin e de seu círculo bastante convocada na produção acadêmica ao se tratar de gêneros, enfocaremos nossa discussão na concepção desse conceito a fim de explicitar o que se entende por gênero na perspectiva bakhtiniana. Como afirmamos

anteriormente, damos ênfase a essa perspectiva em nosso trabalho, por ter sido esta a visão que deu sustento aos PCN (BRASIL, 1998) que, por sua vez, embasaram os materiais de estudo do GESTAR II, aos quais nos propomos a analisar.

Acerca de possíveis afastamentos às noções de gênero do círculo, concordamos com Fiorin (2008, p. 60), quando afirma que "cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos", lembrando que a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes e, com o conceito de *gêneros do discurso*, não foi diferente.

Para nós, essa reflexão parece bastante pertinente por entendermos que a profusão de estudos baseados na obra de Bakhtin desencadeou em muitos casos um real alheamento ao que, de fato, foi produzido por ele e pelos autores de seu círculo no que concerne aos gêneros. A apropriação deste conceito pelos documentos oficiais norteadores do ensino de língua no Brasil, os PCN, que estabelecem um ensino baseado nos gêneros, provocou uma larga divulgação desse conceito, que sofreu transformações intrínsecas, sendo restrito em muitos livros didáticos, por exemplo, tal qual um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. Nesta perspectiva, o gênero é tomado como um produto, visão que não se coaduna com a visão de Bakhtin para quem interessam menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem nas práticas sociais.

Parece-nos relevante, então, pensarmos a seguinte questão: quando se fala em gênero do ponto de vista bakhtiniano, sobre o que se fala?

O texto clássico mais citado em pesquisas da área de autoria de Bakhtin é o ensaio intitulado "Os gêneros do discurso", um adendo à obra *Estética da criação verbal* (1979). Nesse texto, o autor defende que o emprego da língua não se dá por frases ou palavras isoladas, mas efetua-se em forma de enunciados, sob formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados dentro de diferentes campos de utilização da língua.

Sob o ponto de vista bakhtiniano, é possível afirmar que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) "concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p.279). Dessa maneira, embora não se deem conta disso, os sujeitos possuem um infindável repertório de gêneros, dos quais lança mão para satisfazer às suas necessidades nas situações comunicativas diversas.

Se pensarmos acerca da infinitude de situações comunicativas que envolvem a nossa vida, sejam as mais corriqueiras ou as mais formais, perceberemos que cada situação social convoca o uso de um gênero, dotado de características específicas. Sendo assim, como são

infinitas as possibilidades de interação por meio da língua, inúmeros serão também os gêneros do discurso que utilizaremos em cada uma delas.

Bakhtin (2003) associa a elaboração de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, organizadas por finalidades discursivas particulares. Por conta dessa heterogeneidade, o autor classifica os gêneros em primários e secundários. Os primários referem-se às situações comunicativas cotidianas, menos elaboradas e mais próximas da informalidade. Poderíamos elencar como gêneros primários, por exemplo, o bilhete, os bate-papos, telefonemas, o diálogo cotidiano. Os secundários, por sua vez, surgem em situações mais complexas de uso da língua, englobando os gêneros mais elaborados, tais como, o romance e a tese científica, para falar em gêneros mediados pela escrita, ou as conferências, seminários e palestras, mediados pela oralidade. Assim, percebemos que, sejam os gêneros primários ou secundários, todos são constituídos da mesma natureza, o enunciado verbal, diferenciando-se nos níveis de complexidade, determinados pelas situações de produção.

É imprescindível lembrar que para Bakhtin (2003) a unidade da comunicação discursiva é o enunciado, que não se produz alheio às esferas de ação humanas. Isto quer dizer que cada enunciado é determinado pelas condições específicas e pelas finalidades de cada uma dessas esferas que constituem domínios da atividade humana, tais como, a jornalística, a religiosa, a artística, a científica. Partindo desse pressuposto, o autor tece críticas aos postulados da linguística do século XIX que tomam a língua do ponto de vista do falante, subestimando a função comunicativa da linguagem, uma vez que nessa visão, o outro participante da comunicação, o ouvinte, assume uma posição passiva de recepção, não responsiva diante do discurso.

Durante um largo período, a linguística tomou como unidades de análise, a palavra e a oração (conforme explicitamos no capítulo 1), a noção de língua limitava-se à sua compreensão enquanto sistema, desconsiderando suas inter-relações com os aspectos sociais ou comunicativos. Sabe-se que, sob a visão bakhtiniana, a palavra e a oração apartadas das situações de interação não suscitam responsividade, uma vez que perdem a moldura do enunciado, ou seja, perdem o contexto do discurso, a alternância de vozes dos sujeitos que participam de uma ação discursiva.

Para Bakhtin (2003, p. 271), é impossível conceber o ouvinte como um mero receptor nas atividades de linguagem, pois,

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico), do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o,

> aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Diante disso, é possível notar que a concepção bakhtiniana de língua extrapola àquela apontada pelos estudos linguísticos formalistas, que a tomavam enquanto sistema abstrato e autônomo de signos, desarticulado do uso social. A consideração do papel ativo do ouvinte revela um entendimento da língua não como um ato monológico, individual, mas como um processo de interação entre locutor e interlocutor. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin; Volochinov, afirmam que "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal [...]". (BAKHTIN, 1977, p. 123)

Por essa concepção de linguagem, compreendemos a crítica de Bakhtin e seu círculo à linguística de seu tempo, uma vez que fica evidente a impossibilidade de existência do enunciado fora das relações dialógicas, portanto a impossibilidade da linguagem fora das situações de interação.

Retomando a noção clássica de gênero do discurso em Bakhtin (2003, p. 262), como *tipos relativamente estáveis de enunciados,* elaborados nas esferas de ação humanas, vemos que, diante de suas considerações, os enunciados devem ser observados nas funções que ocupam no processo de interação. Nesse processo que ocorre sempre dentro de esferas de atividades, alguns tipos de enunciado se estabilizam para organizar as ações comunicativas. Sendo assim, muito além de construtos estruturalmente rígidos, entendemos que os gêneros orais e escritos organizam-se ou agrupam-se, a partir das funções que cumprem socialmente, sendo fundamental para os sujeitos, apropriarem-se dos diversos gêneros que circulam nos variados contextos sociais, a fim de que possam participar efetivamente das práticas sociais.

No tocante a essa *relativa estabilidade*, retomamos as palavras de Bakhtin (2003, p. 283) ao afirmar que "se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível". Assim, entendemos que embora as formas de gênero sejam plásticas, maleáveis e flexíveis, há certa estabilidade nessas formas, pois em nosso cotidiano, uma série de gêneros nos é dada para padronizar ou organizar o processo de comunicação.

Acerca dessa questão, Marcuschi (2011, p. 18) afirma que

> Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres, nem aleatórias, seja do ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas [...].

Depreendemos disso que embora tenhamos certa autonomia para individualmente criar nossos textos nas interações cotidianas, e reconhecendo que há gêneros mais livres, essa autonomia ou liberdade esbarra na necessidade de adequação de nosso discurso às formas preestabelecidas (relativa estabilidade) que organizam as práticas sociais realizadas por meio da linguagem.

Se pensarmos especificamente nos gêneros escritos, por exemplo, e no papel social que estes exercem em nossos dias, veremos que praticamente todas as atividades em que nos envolvemos cotidianamente, no trabalho, na escola, no convívio com familiares, na vida burocrática e na atividade intelectual, estão permeadas por correspondências comerciais, e-mails pessoais, formulários, relatórios, e inúmeros outros que organizam nossas ações linguísticas, seguindo, para tanto certos modelos estruturais mais ou menos rígidos.

Imprescindível lembrarmos também que, na abordagem bakhtiniana, três dimensões estão indissoluvelmente ligadas à definição e caracterização dos gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O primeiro diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do sujeito do discurso (ou autor) em relação ao conteúdo ou assunto abordado; o segundo refere-se ao elemento expressivo, a um modo particular de apresentação do conteúdo, ou seja, pela "seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua"; à construção composicional, por sua vez, relacionam-se a estrutura e os aspectos formais do gênero (BAKHTIN, 2003, p. 261). Estas são, portanto, as dimensões que definem os gêneros na perspectiva do filósofo da linguagem e de seu círculo.

Em diálogo com a obra de Bakhtin, Marcuschi (2008) define os gêneros textuais da seguinte maneira:

> Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Sendo assim, cabe compreender os gêneros enquanto formas textuais histórica e socialmente situadas, não podendo, portanto, ser tratados independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Ainda para o autor, os gêneros são eventos linguísticos, mas que não se definem por características linguísticas. Situam-se enquanto atividades sociodiscursivas, caracterizando-se "muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais". (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

Tomando como base tais considerações, reconhecemos que uma abordagem didática dos gêneros que leve em conta apenas seus aspectos formais pode representar uma ruptura em relação aos postulados de Bakhtin e seu círculo. Refletindo a este respeito, Brait (2000, p. 20) lembra que,

> Não se pode falar em gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esferas de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo.

Como bem lembra a autora, a noção de gênero em Bakhtin vai muito além das "seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta". O olhar de Bakhtin está voltado para as esferas ou campos de atividade humana das quais emergem os gêneros do discurso, para as condições históricas e culturais de sua produção, as relações sociais de poder e todos os elementos que envolvem a enunciação. Também quando levados para as situações de ensino, são esses elementos da situação de produção dos gêneros que devem ocupar o primeiro plano. Os aspectos formais que definem a estrutura dos gêneros podem e devem ser estudados, mas não devem ser a prioridade.

Por falarmos em sequência e/ou tipologia textual, cabe apresentarmos uma distinção entre tal conceito e a noção de gêneros textuais. Consideramos relevante o esclarecimento de ambos os conceitos, uma vez que, os tipos textuais ocuparam outrora um lugar privilegiado nos programas de ensino e nas propostas curriculares, sendo "eleitos" como saber a ensinar nas aulas de português e de redação (cf. BUNZEN, 2004). Para estabelecer de modo claro essas distinções, recorremos uma vez mais a Marcuschi (2010) que nos fornece o seguinte quadro sinótico:

Quadro 2: Distinção entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GENEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: adaptado de Marcuschi (2010, p. 24).

Diante do exposto, podemos observar que, enquanto para a noção de tipo textual sobressaem os aspectos linguísticos intrínsecos - não se referindo a textos empíricos, para a noção de gênero textual, predominam os aspectos comunicativos - relacionados a ações e propósitos das situações de interação. Embora o quadro nos permita visualizar claras distinções entre as duas noções abordadas, é de fundamental importância que as mesmas não sejam compreendidas como dicotômicas ou opostas entre si. Pelo contrário, tais noções são complementares e integradas. Como destaca o próprio Marcuschi (2008, p. 156) tipos e gêneros "não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento". Assim, um gênero textual é formado por uma sequência ou, ainda, por uma variedade de sequências tipológicas, podendo um mesmo gênero abrigar: descrições, exposições e narrações, a um só tempo.

Mais que uma distinção teórica, as noções de tipo e de gênero textual também embasam diferentes propostas de trabalho para a produção de textos na escola. Se por um lado, as práticas de ensino tradicionais das estruturas tipológicas *descrição, narração e dissertação* desconsideravam, ou ainda no presente, desconsideram as funções sociais da escrita e suas condições de produção, priorizando a análise de aspectos formais, por outro lado, as novas propostas teórico-metodológicas, centradas no ensino dos gêneros, ocupam-se

justamente das funções da escrita nas interações verbais, de modo que os contextos de produção, circulação e recepção dos textos passam a ocupar lugar central nas atividades de escrita de textos na escola.

Nos materiais analisados do GESTAR II, conforme apresentamos no capítulo 4, constatamos que são feitas referências aos estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, podendo ser estabelecidas relações de proximidade entre o que é apresentado pelo programa e as concepções de gênero assumidas por esta perspectiva. Por outro lado, observamos, também, significativos deslocamentos entre esse saber científico de referência e as atividades didáticas propostas para o ensino de gêneros. Seguindo os objetivos traçados para este capítulo, na subseção seguinte, abordaremos a perspectiva dos gêneros textuais pela equipe de Didática das Línguas da Escola de Genebra.

2.1.2 A abordagem da escola de Genebra: os gêneros como instrumento do agir e como instrumento de ensino/aprendizagem

Assim como o GESTAR registra em seus referenciais os estudos produzidos por Bakhtin, de igual modo são mencionados trabalhos dos pesquisadores Jean-Paul Bronckart (1999), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), entre outros, que fazem parte da chamada "Escola de Genebra", grupo pertencente ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Este grupo de pesquisadores dedica seus estudos à constituição do interacionismo sócio-discursivo[1], doravante ISD, e sua aplicação ao ensino de francês como língua materna como também, tem realizado outros estudos sobre diferentes temas, tais como a transposição didática, as interações em sala de aula e a construção dos objetos ensinados, a produção de gêneros orais e escritos e o ensino de gramática e de literatura (cf. ROJO; CORDEIRO, 2004).

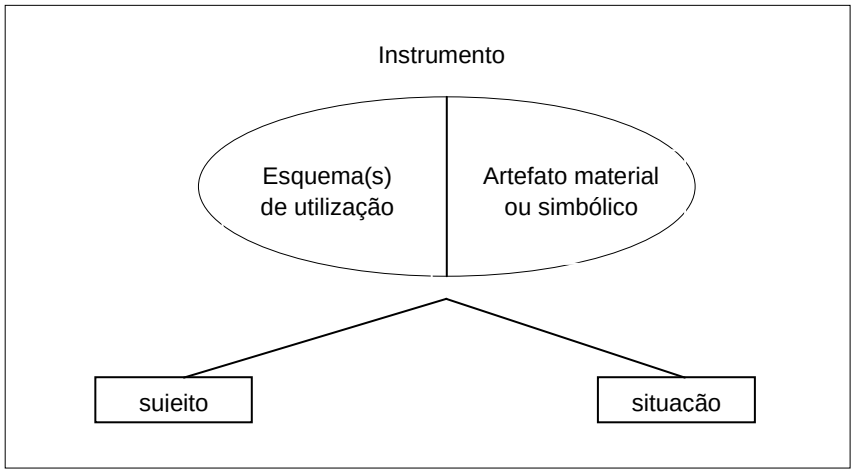
Sem pretensões de tratar exaustivamente da noção de gênero de texto elaborada pelo grupo da Escola de Genebra, traremos de forma breve, as concepções que servem de apoio ao posicionamento didático desses estudiosos, bem como, algumas de suas contribuições para a transposição didática dos gêneros textuais.

[1] Uma definição sucinta do interacionismo sócio-discursivo é apresentada por Machado (2004, p. 226-227): "corrente da psicologia de linguagem de base vigotskiana, que, para as questões específicas da linguagem, retoma e readapta, criticamente, teorias linguísticas já elaboradas, privilegiando aquelas que reconhecem a primazia da dimensão social da linguagem e, de modo especial, a teoria bakhtiniana sobre gêneros".

De acordo com Bunzen (2004) essa equipe tem, desde os anos 80, realizado trabalhos na tentativa de modificar algumas práticas de ensino vistas como "tradicionais" e repensar a questão da formação dos professores de língua materna na Suíça francófona. Segundo ele, a perspectiva de mudança baseia-se numa concepção do ensino de língua que defende uma "didática da diversificação", ou seja, um movimento contrário às abordagens e aos métodos que enfatizam uma abordagem puramente gramatical. O que a "Escola de Genebra" vai propor é justamente uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Neste contexto, é justamente o conceito de *gênero* que vai permitir uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Fortemente inspirado pela psicologia vygotskiana e dialogando com alguns princípios bakhtinianos, Schneuwly ([1994] 2004) explicita os conceitos de base sobre gêneros que sustentam os estudos do grupo genebrino e defende a tese de que "o gênero é um instrumento". A fim de explicar sua tese, Schneuwly lembra que, na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: de um lado o indivíduo, de outro, o objeto ou a situação sobre a qual é levado a agir, e, entre esses polos, encontram-se os instrumentos, objetos sócio historicamente elaborados, que se constituem como ferramentas para o agir. A ilustração abaixo, elaborada pelo próprio autor, nos ajuda a visualizar de modo claro essas relações:

Figura 4: Tripolaridade do instrumento



Fonte: Schneuwly (2004, p. 25)

Schneuwly defende que para o instrumento tornar-se mediador, os sujeitos precisam apropriar-se de seus esquemas de utilização; nesse sentido, ele não é eficaz, senão, à medida

que se constroem os esquemas de sua utilização, por parte do sujeito. Tomando como exemplo uma situação de comunicação, é possível compreender com esse autor que,

> [...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isso é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos [...] A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. (SCHNEUWLY, [1994] 2004, p. 26-27)

Dessa premissa, parte uma das preocupações centrais para os pesquisadores do grupo: tornar possível a apropriação dos esquemas de utilização do instrumento de linguagem por excelência: os gêneros textuais. Para Bunzen (2004), por esta abordagem os gêneros são compreendidos como mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são *mega-instrumentos* que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem. Nessa perspectiva, o gênero é visto como uma ferramenta importante para o desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos e para sua participação nas diversas atividades de linguagem. Cristóvão e Nascimento (2011, p. 43), por sua vez, reiteram que a tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, podendo agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Ao tratarem a respeito do lugar dos gêneros na escola, Schneuwly e Dolz (2004), partindo da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes, defendem que a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Um dos postulados desses pesquisadores é o de que a particularidade da situação escolar torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais o instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. Para os autores, no ensino da língua pautado em gêneros textuais é preciso atentar para o seguinte:

> a) Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para

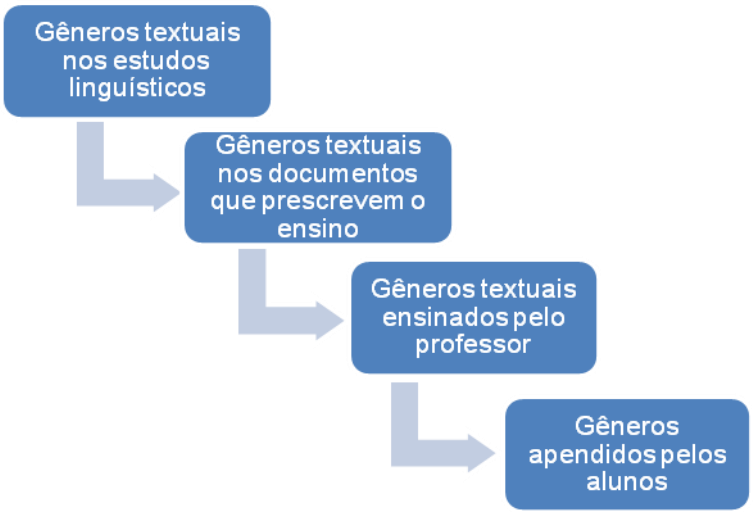
> melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc.;
> b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar [...] Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80-81).

É nesse ponto que se cruzam os estudos sobre transposição didática e os estudos sobre ensino de gênero, pois assim como Chevallard (1991) defende as transformações de um dado saber ao ser tomado pela escola para ser ensinado, há também um reconhecimento por parte desses autores de que a situação didática transforma, necessariamente, o objeto em virtude dos objetivos de aprendizagem. Uma vez retirados das situações cotidianas de sua produção para a sala de aula, os gêneros textuais sofrem transformações profundas, pois, além de ainda constituírem práticas de linguagem, passam a constituir os objetos de ensino.

Assumem os autores, portanto, que "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

No que diz respeito à abordagem escolar dos gêneros textuais, segundo Machado e Cristóvão (2009, p. 130) há três níveis básicos de transformações para sua transposição didática: primeiramente, o "conhecimento científico", propriamente dito, do/sobre o gênero, sofre um primeiro processo de transformação para constituir o "conhecimento a ser ensinado"; este, por sua vez, se transforma em "conhecimento efetivamente ensinado", que ainda se constituirá em "conhecimento efetivamente aprendido", sendo possível detectar, ainda outros subníveis entremeados aos que foram descritos. A partir do que propõem as autoras, podemos representar esses níveis esquematicamente do seguinte modo:

Figura 5: Níveis de transposição didática, a partir de Machado e Cristóvão 2009.

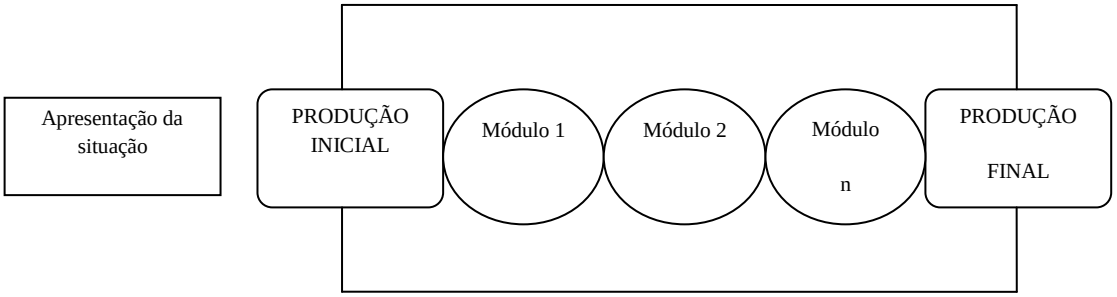


Entendendo que o termo transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria cientifica qualquer ao ensino, mas como o conjunto de transformações que um determinado conjunto de saberes sofre, quando temos o objetivo de ensiná-los (BRONCKART; GIGER, 1998), pode-se admitir que o conhecimento científico elaborado sobre os gêneros textuais, antes de chegar à sala de aula, passa por sucessivas adaptações de modo que, para constituir o saber efetivamente ensinado, faz-se necessária a construção de modelos didáticos de gêneros que permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino.

Como procedimento para a efetivação desse ensino na escola, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) propõem a Sequência Didática, doravante SD, concebendo-a como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". De acordo com esses autores, o ensino de gêneros na escola é possível, desde que se ofereçam aos alunos múltiplas ocasiões de escrita e de fala. Para isso, é preciso criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados, o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. Desse modo, "as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (p. 98).

Segundo o modelo elaborado pelos autores, a estrutura de base de uma SD pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 6: Esquema de uma sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY: 2004: 98)

A principal relevância deste modelo de planejamento para o ensino de texto seria a sugestão de atividades ordenadas com vistas ao ensino dos gêneros textuais de circulação social. Ela se distingue das outras modalidades de planejamento, em Língua Portuguesa, por sugerirem uma atividade inicial, a execução dos módulos que trabalham cada particularidade dos gêneros em questão e uma produção final que dá espaço para que tanto professor quanto aluno percebam os avanços do domínio textual ao qual se dedicaram ao longo da SD. Isso tudo se dá a partir da busca de situações aproximadas ao contexto real de produção, pois os gêneros são tomados como instrumentos comunicativos que estão envolvidos em atividades de uso do oral e do escrito.

Para Marcuschi (2008, p. 214) "a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero". Como se vê na figura acima, o esquema de organização da SD prevê quatro fases distintas de trabalho, que passamos a explicitar de modo sintético (cf. NOVERRAZ, SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 99-107).

Na primeira, propõe-se uma apresentação inicial da situação em que se expõe aos alunos um projeto de comunicação a ser realizado. Este momento é essencial na proposta dos autores, pois é nesta etapa em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Decide-se nesta fase, qual o gênero a ser produzido; para quem ele será produzido; que forma assumirá a produção; quem participará da produção.

A fase seguinte corresponde à primeira produção, na qual os alunos tentam elaborar um primeiro texto, que será avaliado pelo professor a fim de conhecer as capacidades de que os alunos já dispõem, definindo, a partir disso, suas intervenções.

Na terceira fase, os módulos, constituem as atividades sistemáticas que devem dar conta dos problemas identificados na primeira produção dos alunos, dando a eles os instrumentos necessários para sua superação até a produção final. Esses módulos podem ser vários e devem ocupar-se de diferentes níveis, sendo quatro os principais: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto; realização do texto.

Na última fase, correspondente à produção final, o aluno deverá, então, pôr em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, permitindo ao professor e ao próprio aluno avaliarem os progressos realizados no domínio trabalhado.

A análise do procedimento das SDs nos permite compreender que a observação das características da situação de produção é, essencialmente, importante para o trabalho escolar com os gêneros textuais. Na perspectiva dos autores,

> Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Desse modo, entendemos que, na abordagem proposta por estes pesquisadores, a apresentação da situação de comunicação - incluindo-se aí quem é o emissor, a quem se dirige, qual o papel social dos interlocutores, onde circulará o texto e com qual objetivo - e a adequação dos textos produzidos na escola em relação a ela são fundamentais para o trabalho didático em torno dos gêneros textuais.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo pretende-se explicitar os fundamentos metodológicos e as filiações teóricas desta pesquisa. A propósito dessa explicitação, o capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos o contexto da pesquisa, descrevendo os locais onde foi realizada e também apresentando o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II e sua implantação no município de Jacobina-BA; na segunda, definimos a natureza da pesquisa, delineando o paradigma e as abordagens metodológicas que a norteiam; na terceira seção, apresentamos a descrição dos sujeitos envolvidos; por fim, a quarta seção é dedicada à explicitação dos procedimentos e métodos adotados para a geração de dados e sua sistematização.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Jacobina, localizado a 330km da capital baiana. O referido município está situado na região econômica de Piemonte da Diamantina e de acordo com dados do sítio oficial do IBGE, possui cerca de 79.247 habitantes, distribuídos entre a sede municipal, os distritos (Caatinga do Moura, Itaitu, Itapeipu e Junco), e os p**ovoados (**Baixa do Poço, Barrocão de Cima, Cachoeira Grande, Cafelândia, Canavieira de Fora, Coxo de Dentro, Genipapo de Cafelândia, Genipapo de Olhos D´Água dos Góis, Guariba, Itapicuru, Lages do Batata, Malhadinha, Palmeirinha, Paraíso, Pau Ferro, Pé de Serra, Pedra Branca, Pontilhão, Roçadinho, Saracura, Valois, Velame e Várzea da Lage).

Nosso trabalho de campo se deu em duas unidades escolares da rede pública municipal de Jacobina. A primeira, Escola Yêda Barradas Carneiro, localizada em um bairro periférico da sede, e a segunda, Colégio Municipal Elvira da Costa Pinto Dias Pires, localizada no povoado de Paraíso a 32 km de Jacobina.

A escolha dessas duas unidades se deu por um motivo principal: a adesão dos sujeitos/professores para fazerem parte da pesquisa. Podemos estender esse motivo às nossas relações anteriores com tais escolas. No caso da primeira, trata-se da escola municipal onde atuei durante quatro anos, como professora de língua portuguesa e redação, e à qual ainda estou vinculada, embora afastada das atividades docentes por conta desta pesquisa. No caso da segunda escola, minha inserção como pesquisadora foi, de certo modo, facilitada pelo

seguinte motivo: a maior parte do grupo de cursistas acompanhados por mim durante o GESTAR II faziam parte do quadro docente desta unidade escolar, o que me oportunizou diversas visitas de acompanhamento durante o curso, tornando a minha presença frequente naquele espaço.

A pesquisa de campo em contexto escolar fez-se necessária, pois conforme explicitamos na introdução e capítulos teóricos, nosso estudo pretende estabelecer relações entre a formação continuada do professor de Língua Portuguesa no GESTAR II e as práticas de ensino desse professor no que tange ao ensino de gêneros textuais.

Sendo o contexto de realização de nosso estudo, esclarecemos que o GESTAR é um programa de formação continuada, desenvolvido em conjunto pelo Ministério da Educação/MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e secretarias estaduais e municipais de educação. O programa é um conjunto de ações pedagógicas, orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, que visa à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dessas disciplinas.

Entendendo-se que a formação continuada de professores tem papel fundamental na construção de conhecimentos teóricos e metodológicos essenciais ao exercício do profissional docente, o GESTAR foi proposto, inicialmente, como uma possibilidade de modificação do quadro da educação básica, voltando-se aos professores das séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental. Em suas primeiras edições, como já adiantamos na introdução, o programa atendeu a seis estados apenas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde haviam sido detectados os níveis mais críticos de aprendizagem dos alunos no que se refere aos conhecimentos de leitura e escrita, bem como, à alfabetização matemática.

O GESTAR II, uma modalidade do GESTAR implantada nos últimos cinco anos, tem o intento de discutir e propor reflexões teóricas e metodológicas aos professores da segunda etapa do ensino fundamental (6º ao9º ano), a fim de que sejam revistos o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o Guia Geral (caderno de orientações que acompanha os materiais distribuídos ao professor formador e ao professor cursista), no que tange ao curso de Língua Portuguesa,

> O Gestar II tem como objetivo maior possibilitar ao professor de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos. Este processo de escolarização visa à inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social como também de se expressar criticamente em relação a elas. (BRASIL, 2010, p. 34)

Para isso, o programa toma como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, pretendendo a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídios e do acompanhamento do professor no próprio local de trabalho. Sua proposta está fundamentada na teoria e nos pressupostos da educação a distância, que engloba algumas ações integrantes, organizadas por meio de diferentes estratégias, quais sejam: as atividades individuais à distância para o professor cursista; as oficinas coletivas sob orientação do formador/tutor; o plantão pedagógico, que consiste no atendimento individualizado ao professor em suas dificuldades particulares; e o acompanhamento pedagógico em sala de aula, que consiste na participação do formador/tutor nas aulas do professor cursista.

Trata-se, portanto, de um curso de caráter semipresencial, constituindo-se de estudos individuais à distância e de encontros coletivos dos professores com um formador/tutor, responsável pelo encaminhamento das discussões teóricas e pelo acompanhamento do cursista nesses encontros e em seu local de trabalho. Esse formador/tutor, como representante do programa no município, deve coordenar todas as atividades, discutir formas de implementá-las e avaliar o desenvolvimento dos professores cursistas.

Para o desempenho de todas essas funções, o tutor assume, ao mesmo tempo, a posição de formador e de cursista, pois ao passo em que realiza os estudos com os professores, também participa de uma formação específica em que é acompanhado por um formador de uma Instituição de Ensino Superior - IES. Em nosso caso, os encontros formativos dos tutores municipais da região foram coordenados pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no Centro de Formação de Professores – CFP, campus de Amargosa, onde aconteciam os encontros presenciais em módulos trimestrais. Os demais estudos eram realizados a distância em um Ambiente Virtual de Aprendizagem da universidade, no qual éramos acompanhados pelos mesmos formadores. Tal formação incluía o estudo dos mesmos cadernos dirigidos ao professor cursista, a fim de que tais materiais fossem conhecidos em profundidade pelos tutores, entretanto, enquanto os encontros formativos para os professores cursistas deveriam dispensar maior atenção às aplicações práticas dos conteúdos trabalhados, na formação dos tutores, a ênfase recaía sobre os estudos teóricos que subsidiam as unidades de estudo dos TPs.

Com o objetivo de esclarecer melhor a forma de organização do programa, cabe uma breve explicitação acerca dos materiais de ensino-aprendizagem que integram o que chamamos “kit do professor cursista”. Por ser um curso de caráter semipresencial, o conteúdo teórico e prático para estudo individual a distância é todo veiculado no material impresso distribuído aos professores e aos seus formadores/tutores. De acordo com Guia Geral

(BRASIL, 2010), "o texto contido no material não é um artigo científico e nem um texto literário, mas é um texto em forma de aula; um texto que leva o leitor a construir conhecimento; é um texto que ensina". Desse modo, espera-se que o professor exerça certa autonomia na condução de seus estudos.

O kit fornecido pelo programa ao professor que participa da formação do GESTAR II é constituído por:

a) 1 Guia Geral - documento que esclarece ao professor acerca da natureza, objetivos e fundamentação teórico-metodológica do programa;
b) 6 Cadernos de Teoria e Prática, doravante TP - caderno que assemelha-se a um livro didático com textos teóricos para estudo, textos diversos para leitura e realização de exercícios de fixação dos conteúdos apreendidos, além de propostas de atividades para aplicação em sala de aula;
c) 6 Cadernos de atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA – Versão do Professor);
d) 6 Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA - Versão do Aluno) - os cadernos AAA compõem-se de sugestões de aulas com exercícios, relacionados aos conteúdos abordados em seus respectivos TPs, para serem aplicadas em classe, a critério do professor, não constituindo em atividade obrigatória do curso);
e) 1 Caderno do Formador – distribuído apenas para os formadores/tutores, o material compreende as orientações para a realização das oficinas de estudo coletivo e dá instruções ao formador, acerca do acompanhamento dos professores cursistas em suas atividades de estudo individual.

A fim de que se tenha uma visão geral da proposta pedagógica, dos conteúdos e áreas abordadas pelo programa, reproduzimos do Guia Geral (BRASIL, 2010, p. 37 – 40), a ementa do curso de Língua Portuguesa, dividida em seis cadernos ou módulos de estudo que foram organizados conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3: Ementa GESTAR II: Língua Portuguesa

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa – Módulo I			
TP	**Unidade**	**Título da Unidade**	**Conteúdo**
1	1	Variantes Linguísticas: Dialetos e Registros	A interação pela linguagem constituída social e historicamente, criando e sendo criada por condições de uso. Distinção entre normas e usos da Língua.

Linguagem e Cultura	2	Variantes Linguísticas: Desfazendo Equívocos	A oralidade e a escrita; norma culta; o texto literário. Equívocos na abordagem de tais conceitos e acontecimentos.
	3	O Texto como Centro das Experiências no Ensino da Língua	O ensino-aprendizagem apoiado no texto; o conceito de texto, os interlocutores do texto com seus objetivos; condições de produção.
	4	A Intertextualidade	O conceito e os tipos de intertextualidade; pontos de vista em torno de interlocução.
2 Análise Linguística e Análise Literária	5	Gramática: Seus Vários Sentidos	A gramática interna e o ensino produtivo; a gramática descritiva e o ensino reflexivo; a gramática normativa e o ensino prescritivo.
	6	A Frase e Sua Organização	Frase, oração, período: diferenças, constituições e organizações.
	7	A Arte: Formas e Função	A arte no cotidiano das pessoas; classificação das artes características e funções da arte.
	8	Linguagem Figurada	A linguagem figurada nas situações do cotidiano; a linguagem figurada na literatura. Classificação das figuras de linguagem.
3 Gêneros e Tipos Textuais	9	Gêneros Textuais: do Intuitivo ao Sistematizado	Diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos. Gêneros textuais e a competência sócio-comunicativa. Classificação de gêneros textuais.
	10	Trabalhando com Gêneros Textuais	As características de gênero literário e gênero não-literário. O gênero poético e suas formas de realização.
	11	Tipos Textuais	Tipos textuais no processo de ensino-aprendizagem: descritivo, narrativo, injuntivo (ou instrucional), preditivo, expositivo e argumentativo.
	12	A Inter-relação entre Gêneros e Tipos Textuais	A inter-relação entre gêneros e tipos textuais. A relação entre sequências tipológicas em gêneros textuais.
4 Leitura e Processos de Escrita I	13	Leitura, Escrita e Cultura	Relação entre a cultura e os usos sociais e funções da escrita.
	14	O Processo da Leitura	Implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. O ato de ler.
	15	Mergulho no Texto	Estrutura do texto como conhecimento para compreensão global do texto. O ler para aprender.
	16	A produção textual. Crenças, teorias e fazeres	Práticas de leitura e escrita, escrita no nosso cotidiano. Diversidade cultural.
5 Estilo, Coerência e Coesão	17	Estilística	Noção de estilo e objetivo da estilística. Componentes semânticos e morfológicos. Combinação das palavras na frase.
	18	Coerência Textual	Coerência na relação entre textos verbais e não verbais. Análise dos sentidos em um texto.
	19	Coesão Textual	Elementos linguísticos. Mecanismos de coesão referencial e sequencial.
	20	Relações Lógicas no Texto	Temporalidade e identidade na construção dos sentidos. As relações lógicas de construção de significados implícitos na leitura.
6 Leitura e	21	Argumentação e Linguagem	Tendências na produção de uma literatura para adolescentes.
	22	Produção	Produção textual. Revisão e edição.

Processos de Escrita II		Textual: Planejamento e Escrita	Parâmetros de análises de textos.
	23	O Processo de Produção textual: Revisão e Edição	Fases de planejamento, escrita, revisão e edição.
	24	Literatura para Adolescentes	Organização de textos argumentativos e suas soluções.

Fonte:(BRASIL, 2010, p. 37 – 40).

A leitura deste quadro nos permite constatar que os conteúdos abordados pelo curso estão estreitamente ligados às prescrições dos PCN e aos estudos linguísticos recentes, sobretudo aos da Linguística Textual, o que revela o propósito do curso na atualização do professor da educação básica.

Segundo as orientações do programa, as unidades ímpares de cada TP, conforme apresentadas neste quadro, são destinadas aos estudos individuais do professor cursista que deverá também responder às atividades propostas nestas unidades. As unidades pares, por sua vez, correspondem aos estudos a serem desenvolvidos coletivamente nas oficinas sob a orientação do formador/tutor.

Ainda em conformidade com o Guia Geral (BRASIL, 2010, p. 46), essas oficinas são os encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas (em nosso caso, quinzenais) com duração de 4h. Cada oficina possui uma sequência de atividades e instruções a serem desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos. A estrutura de planejamento das oficinas segue a um roteiro previamente estabelecido pelo programa podendo sofrer alterações de acordo com as necessidades de cada grupo, lembrando que a ênfase nas oficinas é a prática do professor. A padronização sugerida para os encontros formativos está representada no quadro abaixo.

Figura 7: Estrutura das oficinas do GESTAR II.

Oficina
Título da Oficina
Objetivo
Parte I - Retomada do processo de estudo e questionamentos sobre as Unidades
Parte II - Trabalho sobre a Lição de Casa
Parte III - Desenvolvimento de uma atividade
Parte IV - Avaliação da Oficina e retomada dos objetivos de aprendizagem
Parte V - Introdução das novas Unidades com perguntas instigadoras

Fonte: (BRASIL, 2010, p. 46).

No caso dos encontros formativos que coordenamos e executamos em Jacobina, acrescentamos a essa estrutura um momento para exposição e discussão dos textos teóricos que compõem os TPs. Além dos textos em forma de aula, já mencionados, há uma seção específica nos cadernos intitulada "Ampliando nossas referências" que aparece duas vezes em cada TP, trazendo artigos científicos de importantes pesquisadores que servem de aprofundamento sobre os conteúdos estudados nas unidades. Tomamos essa iniciativa, pois alguns cursistas sinalizaram a pouca familiaridade com a produção acadêmica recente da Linguística o que gerava muitas dúvidas nos momentos em que liam individualmente esses textos.

Tendo sido feitos os esclarecimentos acerca do contexto de nossa pesquisa, passamos a explicitar outros aspectos metodológicos que envolvem esse estudo, tais como a definição da natureza da pesquisa, o perfil dos sujeitos, bem como as etapas de geração dos dados e sua sistematização.

3.2 DEFININDO A NATUREZA DA PESQUISA

Subjacente a toda e qualquer pesquisa científica estão os direcionamentos teóricos e metodológicos que servem de base para seu desenvolvimento. A definição do aparato teórico e o posicionamento metodológico do pesquisador são os princípios fundadores de uma investigação. Por este motivo, entendemos que seja de fundamental importância, explicitar aqui o paradigma ao qual se filia o nosso estudo, bem como apresentar as abordagens e o tipo de pesquisa adotado.

Um breve olhar sobre as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social nos permite entender que, durante um período significativo, as ciências sociais adotaram como métodos de pesquisa, os mesmos que guiavam as pesquisas em ciências exatas. Sob o paradigma positivista, privilegiou-se a razão analítica e a busca de explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos. No início do século XX, no entanto, surgem críticas a esta postura, instaurando-se um novo modelo para as pesquisas em ciências sociais, o paradigma interpretativista que pressupõe a superioridade da razão dialética e caracteriza-se pelo interesse na compreensão e interpretação de fenômenos sociais levando em conta o contexto sócio histórico (BORTONI-RICARDO, 2008).

Essa mudança de paradigma refletiu-se também nas pesquisas em educação quando se entendeu a importância de interpretar os fatos e as situações investigadas a partir de contextos sócio-histórico-culturais peculiares aos objetos e sujeitos envolvidos na pesquisa. Ainda para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) "Segundo o paradigma interpretativista [...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes".

Segundo De Grande (2011), as pesquisas em Linguística Aplicada, por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. A autora destaca que essa escolha não é aleatória, pois decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa.

Tratando ainda sobre a pesquisa qualitativo-interpretativista, De Grande (2011, p. 12), frisa que "ao compreender o fazer ciência como uma prática interpretativa, altera-se a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva". Nessa perspectiva, assume-se que o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é uma atividade descolada de fatores sociais, de crenças e formas socialmente construídas de conceber o mundo, aspectos negados no paradigma positivista.

Freitas (2002, p. 29), ao referir-se acerca da posição do pesquisador no paradigma interpretativo,

> Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. [...] se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Assumindo, assim, que o pesquisador é também um ser social e que suas posições interferem em seu trabalho de investigação, reconhecemos que um aspecto essencial em nosso estudo, diz respeito ao envolvimento da pesquisadora com o contexto em que se desenvolve a pesquisa, por reunir em si três posições sociais que se entrecruzam: formadora do programa que serviu de contexto ao estudo; pesquisadora; e, professora na mesma rede de ensino dos sujeitos pesquisados.

Entendemos desse modo, que nossa pesquisa não poderia estar vinculada a outro paradigma, uma vez que o objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos - a formação do professor e suas implicações para o ensino de língua - constitui-se em um objeto complexo, de

natureza eminentemente social, impossível de ser investigado isoladamente das práticas sociais. De acordo com Kleiman (2001, p. 16) "considera-se que a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisas interpretativistas, qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da aula".

Consideramos, ainda, que a pesquisa ora apresentada se caracteriza de fato como uma investigação qualitativa, tendo em vista sua aproximação com o que defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) ao definirem as características deste tipo de pesquisa. Para os autores, a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: a) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Tais características podem ser observadas em nosso estudo, uma vez que os métodos adotados para geração de dados, em especial a observação participante, implicaram, necessariamente, na inserção da pesquisadora diretamente no "ambiente natural", as salas de aula dos professores pesquisados. Biddle e Anderson (1986, *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 201) reiteram, por seu turno, que a observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse grupo. Verificamos dessa maneira, que o procedimento adotado aproximou nossa pesquisa dos pressupostos da pesquisa qualitativa, já apontados anteriormente.

Sendo a escola, mais especificamente, a sala de aula, o lugar privilegiado para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa, entendemos que este estudo encontra seu aparato teórico e metodológico na área da Linguística Aplicada. Quanto aos fundamentos teóricos, este estudo partilha de um consenso entre pesquisadores em LA, sobre a necessidade de construções teóricas inter ou transdisciplinares para investigação da linguagem em uso. Salientamos que a LA não é, aqui, tomada ou conceituada como a aplicação da teoria linguística, mas como uma área com corpo e objetos próprios que assumem uma dimensão plural e bastante abrangente na pesquisa social/educacional. Em função dessa abrangência e da recorrência a outras áreas dentro das suas perspectivas de análise, é, também, caracterizada como indisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Dadas as mudanças ocorridas dentro do campo da Linguística Aplicada, a característica principal das pesquisas nessa área de estudos é a identificação do problema aplicado a um contexto em que se objetiva entendê-lo para apresentar as devidas contribuições sociais através da ação.

De acordo com Santos (2006), em relação aos aspectos metodológicos, os trabalhos em no campo de estudos da Linguística Aplicada, devem considerar que as práticas sociais são constitutivas do objeto da língua a ser investigado (Kleiman, 1998; Signorini, 1998; Cavalcante, 1998; Moita-Lopes, 2003). Em função dessa orientação, algumas características podem ser explicitadas: (i) o pesquisador leva em conta as condições reais em que os fenômenos de linguagem se manifestam; (ii) o pesquisador procura valorizar a diversidade dos gêneros dos discursos, das modalidades e demais elementos dos contextos enunciativos em que os objetos se manifestam; (iii) o pesquisador deve ser um "bricoleur", ou seja, deve ter habilidades para transformar e para construir o objeto com base nos meios e instrumentos de que dispõe e de que precisa para tornar mais visível e mais evidente o objeto estudado; (iv), por fim, em função dessa flexibilização metodológica, o pesquisador deve exercitar e ser capaz de mobilizar variados pressupostos teóricos, configurando um enfoque interdisciplinar ou multidisciplinar, o qual é central nas pesquisas em Linguística Aplicada.

Nesse contexto, entendemos que nosso trabalho se insere nesse campo de estudos, buscando sustentação em diferentes áreas de conhecimento, para compreender o ensino dos gêneros textuais, entre elas, a Linguística, a Didática das línguas, a Educação.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Algumas limitações dessa pesquisa foram evidenciadas no momento de definição dos sujeitos da pesquisa. Primeiramente, essa escolha atenderia a três critérios que foram estabelecidos ao início desta pesquisa, tendo em vista os objetivos traçados e a exequibilidade da investigação. Em primeiro lugar, as três professoras deveriam ser egressas do curso de formação continuada, GESTAR II, ministrado pela pesquisadora em 2011 aos professores da rede municipal de ensino de Jacobina-BA. Segundo, deveriam estar em atuação no Ensino Fundamental II nas escolas públicas deste município. E, em terceiro lugar, deveriam ensinar na sede do município de Jacobina. Este terceiro critério havia sido pensado com o propósito de diminuir os custos financeiros com viagens e também o tempo gasto nas observações de campo, no entanto, não foi possível segui-lo. Explicamos.

O momento da escolha dos sujeitos colaboradores de nosso estudo foi delicado, pois muitos professores egressos do programa que residiam na sede do município não aceitaram participar da pesquisa, declarando "não gostarem de ser observados", ou ainda, o fato de estarem "com uma turma ruim" à época da geração de dados. Essa situação nos surpreendeu, pois acreditávamos que nossa inserção em suas aulas seria facilitada, pelo fato de já haver realizado várias visitas e acompanhamento de aulas desses professores, no período de curso do GESTAR II, sem que houvesse qualquer resistência à nossa presença.

Esse motivo nos levou a entrar em contato com os demais professores, atuantes nos distritos e povoados de Jacobina, que haviam concluído a formação no GESTAR II, a fim de alcançarmos o número mínimo de sujeitos que julgávamos essenciais para o andamento de nossa investigação. Dadas essas dificuldades, iniciamos as observações de campo com apenas duas professoras. Somente ao término da gravação de suas aulas, outra professora aceitou colaborar com a pesquisa, permitindo o acompanhamento de suas aulas e a gravação da entrevista.

Consideramos importante lembrar que essas dificuldades enfrentadas, em relação à disponibilidade do professor em abrir o espaço de sua aula a um observador externo, têm as suas razões. De forma generalizada, os professores abordados para participarem desta pesquisa, manifestavam o receio de que poderiam ser julgados negativamente - alguns apontaram experiências contraproducentes com estagiários; outros sinalizaram que se sentiriam inseguros e pouco à vontade nessa situação.

Sendo assim, queremos expor nossa compreensão acerca da complexidade envolvida nos procedimentos e instrumentos de geração de dados por nós adotados. Sobre essa questão, parece-nos válido trazer as palavras de Silva (2001, p. 99) quando lembra que, "muitas vezes, o professor, ao abrir espaço para a pesquisa permitindo a 'participação' do pesquisador nas aulas, torna-se alvo de duras críticas, sem receber qualquer tipo de apoio que possa, de fato, ajudá-lo a resolver os problemas em sala de aula".

Refletindo ainda sobre a delicada questão da presença do pesquisador universitário no contexto escolar, Kleiman (2001, p. 49-50), enfatiza, por sua vez, que

> Quando a professora aceita nossa presença na aula, ela não tem como saber que também suas práticas didáticas estarão sob nossa mira; [...] considerando os recursos com os quais a professora pode contar, suas condições de trabalho, sua autocensura, não será difícil observar e registrar situações que a diminuem e desmerecem. Os riscos para a professora, decorrentes dessa situação, podem valer a pena se os resultados da pesquisa são de fato utilizados para melhorar suas condições de trabalho, através da

> implementação de melhores programas de formação e educação continuada, por exemplo.

Ainda para Kleiman (2001) não importa quais sejam os resultados de nossos estudos, o compromisso do pesquisador deverá ser o de evitar contribuir para a desvalorização dos sujeitos pesquisados. Diante do exposto, percebemos que a responsabilidade do pesquisador que lança mão da observação participante é consideravelmente ampliada, envolvendo questões éticas e políticas delicadas. Por este motivo, nossa pesquisa seguiu a todos os critérios da Resolução CNS 196/96 que apresenta as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, tendo sido encaminhada ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e iniciada após sua aprovação.

Os dados provenientes da observação em campo foram gerados ao final do primeiro semestre do ano de 2013 em três salas de aula de anos/séries diferentes do Ensino Fundamental II, em escolas públicas municipais de Jacobina-BA. A pesquisa envolveu três professoras, doravante identificadas como P1, P2 e P3. P1 atua em uma escola de médio porte localizada em bairro periférico da sede do município de Jacobina; já os sujeitos P2 e P3 atuam em uma escola de grande porte localizada em um povoado que fica a 32 km da sede.

No período da geração dos dados, P1 tinha 29 anos e atuava na docência há 14. Tendo formação em curso de magistério, atuou muitos anos apenas no Ensino Fundamental I, até a conclusão do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia no ano de 2008, quando passou também a lecionar em turmas de 6º e 7º ano. Parte do quadro efetivo da escola pública municipal onde atua, P1 é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IBPEX-Uninter) e em Linguística (Unilatus).

O sujeito P2, 44 anos de idade e 16 de ensino também possui Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia e é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

O sujeito P3 tem Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, titulação obtida na Universidade do Estado da Bahia, e é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IBPEX-Uninter). Também do quadro efetivo na escola pública municipal onde leciona, P3 atua no ensino há oito anos, e à época de nossas observações de campo, tinha 34 anos de idade.

O quadro apresentado a seguir, permite visualizar, sinteticamente, as informações fornecidas anteriormente em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa. As informações

referentes aos perfis dos sujeitos são provenientes de anotações de campo, feitas durante os primeiros dias de geração de dados.

Quadro 4: Perfil dos sujeitos da pesquisa

	P1	**P2**	**P3**
Idade	29	44	34
Tempo de docência	14	16	8
Carga horária	40h semanais	40h semanais	40h semanais
Titulação	Licenciada em Letras e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e em Linguística.	Licenciada em Letras e Especialista em Linguística e em Gestão Escolar.	Licenciada em Letras e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.
Ocupação	Professora do 3º ano, no Ensino Fundamental I. Professora de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II.	Professora do 1º ano, no Ensino Fundamental I. Professora de Língua Portuguesa e Redação do 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.	Professora de Língua Portuguesa e Redação do 7º e do 9º ano do Ensino Fundamental II.

3.4 GERAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Assim como Moreira e Caleffe (2008, p.63), acreditamos que a abordagem de um paradigma motiva a adesão de específicas técnicas e instrumentos de coletas de dados. Desse modo, quando se escolhe o paradigma interpretativo, os métodos selecionados precisam prever "[...] uma interação no processo de pesquisa entre o investigador e o investigado por meio do qual o entendimento é procurado".

Por esse motivo, a coleta e/ou geração de dados foi organizada a partir de três instrumentos principais: a análise documental, a observação participante e a entrevista.

No que diz respeito à origem dos dados, nosso estudo é constituído por dois conjuntos de dados distintos. Assim, o processo de geração de dados se deu em duas etapas, a saber: coleta e análise dos dados documentais, referentes às unidades 9 e 10 do Caderno de Teoria e Prática sobre o eixo *Gêneros e Tipos Textuais* do Gestar II; e, uma segunda etapa que consistiu na observação de campo, que compreendeu a gravação em áudio e vídeo de aulas nas quais os sujeitos da pesquisa propuseram atividades de leitura e produção de gêneros textuais, e a gravação em áudio de entrevista semiestruturada, realizada individualmente com os professores pesquisados.

A partir desse conjunto de dados provenientes do emprego de múltiplos instrumentos de pesquisa, foi possível compará-los, utilizando o procedimento de triangulação, entendido por Cançado (1994, p. 57) como "o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa". Acerca desse procedimento, De Grande (2011) ressalta que, a variedade e grande quantidade de dados contribuem para a triangulação, o que, por sua vez, contribui para a confiabilidade e o rigor na pesquisa. A triangulação é aqui entendida como um processo em que dados de diferentes naturezas a partir de um mesmo contexto de pesquisa são entrecruzados, comparados, relacionados. Para Erickson (2001, p. 14)

> [...] na medida em que a análise vai sendo realizada, e as intuições acerca dos padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação aos dados das entrevistas ou documentos locais, tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação.

A triangulação configura-se em nossa pesquisa, então, pela combinação de múltiplas fontes de dados, como a análise documental, a observação de aulas e a gravação de entrevistas. Acreditamos, que por se basear no cruzamento destes diferentes dados, nossas análises podem se tornar mais enriquecedoras, acrescentando maior profundidade às investigações.

3.4.1 Descrição dos dados

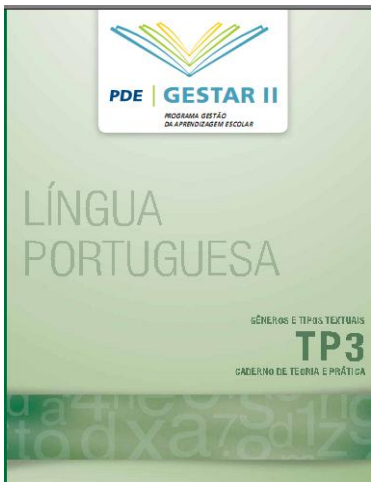
Nesta seção, descrevemos os dados que compõem nossa pesquisa, começando pelo Caderno de Teoria e Prática 3, material de estudo voltado para os professores cursistas do GESTAR II, a fim de esclarecer como se organiza sua estrutura, quais ao objetivos pretendidos e os conteúdos abordados. A seguir, apresentamos as sínteses das sequências de aulas que compuseram nossos dados provenientes das observações de campo. Por fim, justificamos a necessidade da realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa e apresentamos um quadro com as questões que constituíram tais entrevistas. As análises de cada um desses dados serão feitas mais detalhadamente em capítulos posteriores.

3.4.1.1 O Caderno de Teoria e Prática "Gêneros e tipos textuais"

Os Cadernos de Teoria e Prática que integram os materiais de referência do GESTAR II DE Língua Portuguesa são publicações do Ministério da Educação - MEC, Secretaria de

Educação Básica – SEB, (BRASIL: 2008). Tais cadernos têm organização de Silviane Bonaccorsi Barbato e colaboração de diversos autores (mestres e doutores de diferentes áreas como Educação, Linguística, Teoria Literária e Psicologia). No caso específico do caderno "Gêneros e Tipos textuais" os textos são da autoria de Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora de Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

Figura 8: Capa do TP3.



O corpus documental de nossa pesquisa é formado pelas unidades 9 "Gêneros textuais: do intuitivo ao sistematizado" e 10 "Trabalhando com gêneros textuais", deste caderno. Essas unidades se estendem da página 11 a 89, totalizando 78 (setenta e oito) páginas entre textos teóricos para estudo do professor, exercícios de leitura e interpretação de textos, propostas de atividades para aplicação em sala de aula, sugestão de leituras e correção dos exercícios. Focalizamos especialmente o TP3 por conter os textos escritos que serviram de base para o estudo sobre gêneros textuais durante o curso.

Para fins de sistematização, apresentamos a seguir a estrutura em que o caderno está organizado. Não só o TP3, mas todos os cadernos do GESTAR II seguem esta mesma estrutura, variando em relação aos conteúdos abordados, aos textos trabalhados e ao tema transversal que guia as discussões em cada caderno. No TP3, o tema que permeia todas as unidades, textos e atividades é o "trabalho". Vejamos, pois, como se organizam.

Os cadernos de Teoria e Prática têm estrutura semelhante a um livro didático, em que são apresentados textos para estudo e propostas de exercícios, sendo acrescidas sugestões de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, acompanhadas de suas orientações. A estrutura organizacional que se repete em todos os demais cadernos é composta por:

1) Título da Unidade e nome do autor – Cada caderno apresenta, invariavelmente, quatro unidades de estudo, podendo ser todas de um mesmo autor, ou de autores diferentes.

2) Iniciando nossa Conversa – é uma introdução que busca estabelecer diálogo com o professor cursista para o início da unidade. É neste texto que o autor apresenta os conteúdos a serem trabalhados estabelecendo relações entre o que será tratado ali com as unidades anteriores ou com os conhecimentos prévios do professor, além das orientações para a realização das atividades.

3) Definindo nosso Ponto de Chegada - onde são definidos os objetivos de aprendizagem, ou as habilidades que se pretendem alcançar ao final dos estudos na unidade.

4) Seções - são subdivisões da Unidade, elaboradas para poderem ser estudadas de forma independente. Para cada seção, há um título específico, objetivos de aprendizagem particulares e o desenvolvimento do conteúdo. Para desenvolver o conteúdo, são utilizados vários recursos de aprendizagem marcados por ícones específicos, conforme elencamos a seguir:

- Atividades: inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitam que o cursista mobilize os seus conhecimentos prévios e, a partir dos exercícios, construa o seu próprio conhecimento. Cada Seção conta com no mínimo duas e no máximo seis atividades de estudo, totalizando de seis a dezoito atividades por Unidade.
- Indo à sala de aula: consiste em sugestões de atividades que se referem à aplicação do conteúdo estudado em sala de aula ou lembra posturas consideradas adequadas para o professor.
- Avançando na Prática: é o momento em que o professor é convocado a aplicar em sala de aula uma determinada atividade. Geralmente apresenta-se um "Avançando na prática" a cada seção, podendo o professor escolher entre essas atividades, qual levará para a prática com seus alunos. A aplicação dessa atividade deve resultar em um relatório, um dos instrumentos avaliativos do programa.
- Importante: são tópicos nos quais são apresentadas definições de conceitos considerados chave para a compreensão do que é tratado em cada seção, podendo ainda consistir em sínteses do tópico em estudo.

- Recordando: são notas sobre conteúdos tratados anteriormente nos cadernos, considerados importantes para que o professor prossiga nos estudos da unidade.
- Resumindo: um quadro que apresenta uma síntese do conteúdo da seção.

Além dos tópicos que já elencamos, ao final de cada unidade, há ainda os seguintes itens: Bibliografia; Leituras sugeridas, com a recomendação e resenha de obras da área de estudo em questão; e, Ampliando nossas referências, como já dissemos anteriormente, consta de um texto acadêmico, geralmente, trechos de artigos científicos publicados por pesquisadores da área em questão, sobre os conteúdos tratados na unidade.

3.4.1.2 As entrevistas

A entrevista tem sido uma técnica importante na coleta de dados em pesquisa educacional de cunho qualitativo. No caso desta pesquisa, a entrevista foi realizada a fim de levantarmos dados mais específicos acerca da formação, atuação profissional e compreensão do conceito de gêneros textuais pelos sujeitos. Entre os diferentes tipos de entrevista optamos pelas semiestruturadas, pois, apesar de seguir um roteiro com perguntas fixas, permitem certa flexibilidade nas respostas dos entrevistados. As entrevistas foram áudio-gravadas individualmente, em um ambiente externo à classe, após a observação e a gravação das aulas.

As anotações acerca de dados pessoais, tais como: idade, formação, tempo de docência e outras atividades profissionais, foram realizadas em momentos informais de conversa com os professores das quais tomamos nota para a construção dos perfis dos sujeitos que apresentamos na seção anterior. As entrevistas foram realizadas sempre ao término das observações e gravações das aulas para garantir que nossas perguntas não influenciassem de alguma maneira a prática das professoras.

A fim de direcionar a entrevista com os sujeitos da pesquisa para as discussões em torno de sua formação, de sua concepção de gêneros textuais e do ensino, elaboramos um roteiro que nos serviu de orientação, o qual apresentamos a seguir.

Quadro 5: Roteiro para entrevista

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
01.	Fale sobre sua formação inicial em Letras e sobre como essa formação contribuiu para sua atuação em sala de aula.
02.	Fale sobre a sua participação no programa de formação de professores GESTAR II (importância, lacunas, dificuldades).

03.	Comente o impacto do GESTAR II sobre sua formação para o trabalho com os gêneros textuais e sobre como esse curso influenciou (ou não) a sua prática.
04.	Quando se deu seu primeiro contato com o conceito e os estudos dos gêneros textuais? Você poderia definir o que são?
05.	Diga se você utiliza o conceito de gêneros textuais em sala de aula e de que maneira.
06.	Descreva uma situação didática em que você tenha trabalhado com um gênero textual.
07.	O trabalho com gêneros textuais gerou alguma mudança na sua prática de ensino? Em caso positivo, relate tal mudança.
08.	Comente sobre as contribuições que você acredita que o estudo de gêneros textuais podem trazer para a prática de ensino de língua portuguesa e/ou redação.

Esse roteiro foi definido com o propósito de compreender como o professor relaciona sua formação à sua prática de ensino, focalizando também o modo como compreendem e reelaboram o conceito de gêneros textuais, e ainda, como mobilizam tal conceito em suas aulas. Consideramos que os dados levantados a partir das entrevistas foram fundamentais para atender aos propósitos desta pesquisa.

3.4.1.3 As sequências de aulas

Neste estudo, consideramos que as sequências de aulas dos sujeitos P1, P2 e P3 tinham a mesma finalidade: abordar um gênero textual em sala de aula. Conforme descrito em *4.4 Geração e sistematização dos dados*, as sequências de aulas foram gravadas no fim do primeiro semestre de 2013, levando em consideração para o início e término das observações, tanto as indicações fornecidas pelos sujeitos em conversas informais como as informações em contatos por telefone ou e-mail.

De cada professora, observamos e fizemos registros em áudio e vídeo de cinco aulas, nas quais o objeto de ensino era um gênero textual. No caso de P1, o gênero escolhido foi História em Quadrinhos, doravante HQ; P2 trabalhou com contos; e P3 tinha como objetivo o ensino da crônica.

Por diversos motivos não foi possível acompanhar a sequência desde o início, entre eles, a tardia aceitação das professoras para participar da pesquisa, fazendo com que a etapa de observação das aulas fosse adiada. Outro fator que influenciou para o não acompanhamento das sequências completas foi o choque entre os dias e horários de trabalho das professoras, impedindo um acompanhamento simultâneo de todas as sequências. Por conta dessas dificuldades e limitações, além das cinco aulas gravadas, solicitamos o planejamento escrito de toda a sequência didática elaborada pelos sujeitos, servindo-nos como um conjunto de dados auxiliares, ao qual pudemos recorrer quando se fez necessário.

A partir das transcrições, elaboramos alguns quadros que sintetizam as sequências de aulas observadas das professoras, a fim de que os dados sejam melhor visualizados. Esses quadros nos dão uma visão geral das sequências desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, sendo possível verificar o modo como organizam suas propostas didáticas em torno dos gêneros escolhidos. As análises e o detalhamento de cada uma das sequências serão apresentados em capítulo posterior.

No Quadro 6, apresentamos a síntese das aulas do sujeito P1, na qual é possível evidenciar as atividades propostas pela professora quando pretende ensinar seus alunos a produzirem o gênero História em Quadrinhos.

Quadro 6:Síntese aulas P1

QUADRO SÍNTESE - SEQUÊNCIA DE AULAS DO SUJEITO P1	
Aula	**Descrição**
1ª aula	**Discussão sobre as características do gênero HQ** P1 inicia a aula perguntando aos alunos o que é uma HQ e o que caracteriza uma boa HQ; **Revisão acerca dos aspectos estruturais da HQ** P1 discute com os alunos sobre os critérios apresentados em aulas anteriores, e faz no quadro a seguinte anotação: - uso de balões (de acordo com a intenção dos personagens); - uso de desenhos simplificados ou colagem; - onomatopeias; - título relacionado à história; - criatividade; - organização. Enquanto faz as anotações, P1 discute com os alunos sobre cada um dos critérios, respondendo às perguntas dos alunos e chamando atenção para a importância de cada um deles na produção de HQ.
2ª aula	**Apresenta a proposta de produção das HQ e explica como será feito o trabalho** P1 propõe uma dinâmica e organiza a classe em duplas para posterior produção de texto; Apresenta a proposta de produção, na qual os alunos deveriam, tomando como base contos já produzidos e publicados no blog da turma, fazer adaptações desses contos para o gênero HQ.
3ª aula	**Leitura e seleção dos textos a serem adaptados para HQ** P1 anota no quadro branco o endereço eletrônico do blog da turma e solicita que as duplas acessem a página e leiam os textos narrativos, selecionando aqueles que mais

	chamam atenção; Após a seleção dos textos, P1 solicita que os alunos copiem o conto escolhido em seus cadernos para serem consultados posteriormente, para a nova produção textual que deverá ser feita na sala de aula.
4ª e 5ª aulas	**Produção das HQ em sala de aula** Os alunos já organizados em duplas começam a produção das HQ, a partir dos contos selecionados no blog; P1 reapresenta os critérios, e chama atenção para o tipo de letra que deverá ser usado nas produções; P1 passa a atender cada dupla, conforme a solicitação dos alunos, corrigindo os aspectos gramaticais e orientando para a organização e quantidade dos quadrinhos, tamanho de letras, fala das personagens; Ao término, as produções foram escaneadas por P1 e publicadas no blog da turma.

O sujeito P1, atuava em três turmas de 6º e 7º anos e, conforme sugestão da professora, optamos por observar as aulas na turma do 6º ano A, para a qual foi planejada uma sequência, cuja duração total seria de nove aulas. Desse total, observamos cinco aulas que ocorreram em três dias. Os objetivos principais da sequência, informados no planejamento, eram: "conhecer o gênero HQ: constituição, estrutura e finalidade; produzir uma HQ". Como conteúdos, aparecem na sequência de P2: "leitura, oralidade, escrita, origem da HQ, História em Quadrinhos". Os textos produzidos em classe, de acordo com o planejamento, deveriam ser publicados no blog da turma criado pela professora. Na execução de suas aulas, P1 contava com diferenciados recursos didáticos: quadro branco, marcador, computador, projetor, laboratório de informática. O quadro seguinte traz a síntese das aulas do sujeito P2.

Quadro 7: Síntese aulas P2

QUADRO SÍNTESE - SEQUÊNCIA DE AULAS DO SUJEITO P2	
Aula	**Descrição**
1ª e 2ª aulas	**Leitura de conto para interpretação** Inicialmente, P2 faz correções silenciosamente nos cadernos dos alunos e chama a cada um, individualmente, para dar as orientações da atividade anteriormente solicitada; P2 dá continuidade à aula, pedindo que os alunos abram o livro na página 26 para fazerem a leitura de um conto;

	Após a organização da classe, P2 começa a leitura de informações biográficas do autor Luiz Vilela e em seguida, um dos alunos começa a leitura do conto "Eu estava ali deitado". **Discussão sobre os aspectos estruturais do gênero conto** P2 continua a leitura e ao término propõe a seguinte questão: "na estrutura do texto, é diferente do texto de Clarice?", provocando a turma para a discussão; Dando sequência à aula, pergunta novamente aos alunos: "[...] o que vocês perceberam aí na, na montagem do texto?" P2 pontua com os alunos a presença do narrador e a sua posição em primeira pessoa, sinalizando ainda, o tipo de discurso empregado, os recursos linguísticos utilizados pelo autor: início das frases com letra minúscula, ausência de pontuação, comparando-o com um conto de Clarice Lispector, lido em aulas anteriores.
3ª aula	**Discussão do conteúdo temático do conto** Após a identificação de aspectos estruturais dos contos lidos com a classe, P2 pergunta aos alunos: "Bem, e quanto ao sentido do texto? Vocês entenderam o quê?" P2 passa, então, a explorar com os alunos o conteúdo do conto, que trata do conflito de gerações e dificuldades de diálogo na família, buscando estabelecer relações entre a questão apresentada pelo autor e as situações cotidianas; P2 relê trechos do conto, diversas vezes para dar ênfase às discussões que vão sendo levantadas pelos alunos. P2 requisita que os alunos abram o livro didático na página 31 e respondam ao exercício de interpretação que trata acerca das relações entre os contos dos autores Clarice Lispector e Luiz Vilela.
4ª e 5ª aulas	**Estudo do tempo no conto psicológico** P2 solicita dos alunos que abram na página de introdução da Unidade, onde há a reprodução do quadro "A persistência da memória" de Salvador Dali e instiga a turma à discussão sobre o que veem e o que compreendem da imagem; P2, pede que os alunos elaborem respostas às questões de 01 a 06 apresentadas no livro didático, depois faz a correção da atividade.

O sujeito P2 atuava em turmas do 6º ao 9º ano. As cinco aulas observadas foram realizadas na turma do 9º ano, para a qual a professora havia planejado uma sequência, cujos objetivos seriam: "estudar os elementos da narrativa, em especial, o tempo e o espaço psicológico; conhecer as principais características do gênero conto". As produções previstas na sequência, de acordo com informações de P2 na entrevista, ficariam no próprio caderno dos alunos. Como conteúdos, o planejamento de P2 aponta: leitura de conto psicológico;

estrutura do conto; caracterização dos contos; produção textual. Com relação aos recursos didáticos, esta professora utiliza nas aulas observadas apenas o livro didático de português "Para viver juntos" da editora SM, embora sua escola também tivesse à sua disposição outros materiais, tais como, projetor e computadores. O quadro a seguir, traz a síntese das aulas de P3.

Quadro 8: Síntese aulas P3

QUADRO SÍNTESE - SEQUÊNCIA DE AULAS DO SUJEITO P3	
Aula	**Descrição**
1ª e 2ª aulas	**Orientações para a produção de crônicas** Inicialmente, P3 avisa que a turma será dividida em duplas ou trios, para a produção e informa que os textos produzidos irão compor um mural na escola, ou um livro de crônicas para a biblioteca. P3 solicita aos alunos que escrevam no caderno o enunciado seguinte: "Escreva uma crônica narrativa, revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Pense no leitor e em seus objetivos como escritor". **Definição de características do gênero** Como critérios, P3 pede que os alunos observem: - se há uma visão pessoal do assunto escolhido; - se há os elementos básicos da narrativa; - se o texto ficou curto e leve; - se diverte ou promove reflexão crítica sobre o assunto; - se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto. **Discussão sobre a situação de produção do gênero** P3 lembra os alunos de aspectos já trabalhados em aulas anteriores sobre a produção de crônicas, provocando a discussão sobre o modo como os cronistas escolhem os assuntos de seus textos. Discute a relação do gênero com os assuntos cotidianos, os meios de publicação e o contexto de circulação. Chama a atenção para o objetivo que se pretende alcançar com a produção.
3ª e 4ª aulas	**Análise de uma crônica** P3 solicita aos alunos que retomem um texto entregue numa aula anterior e inicia a discussão com os alunos, perguntando, inicialmente, se o texto é ou não uma crônica; chama atenção para os aspectos que definem o gênero; P3 discute com os alunos a temática do texto; Ao longo da leitura, P3 faz a análise linguística do texto, observando e explicando regras de pontuação, colocação dos pronomes oblíquos, acentuação e sentido das conjunções;

	P3 sinaliza aspectos referentes à coerência e coesão e destaca a necessidade de uma linguagem subjetiva para a produção de crônicas.
5ª aula	**Produção das crônicas em sala de aula** P3 mantém os alunos organizados em trios e passa a orientá-los. Ao corrigir a produção de um dos grupos, P3 lê junto com os alunos sua produção e pontua as inadequações do texto em relação ao gênero solicitado; P3 orienta a reescrita do texto, chamando a atenção para os objetivos pretendidos e para as características da crônica; P3 corrige silenciosamente outros textos e solicita aos grupos que já concluíram que façam a digitação do texto no laboratório de informática da escola.

Em seu planejamento, P3 estabelece a crônica como gênero a ser ensinado e elenca alguns objetivos, dos quais destacamos: "ampliar a competência comunicativa, lendo, analisando e escrevendo textos do gênero crônica, dentro de uma perspectiva crítica; identificar aspectos e características do gênero estudado". Os conteúdos mencionados por P3 em sua sequência didática são: "crônica; leitura e compreensão, produção textual; concordância". Quanto aos recursos e espaços utilizados pela professora nas aulas observadas, podemos citar: livros de crônicas de diferentes autores, cópias de textos, quadro branco, biblioteca e laboratório de informática. Foram observadas cinco horas/aulas desta professora, ministradas na turma do 9º ano A que aconteceram em três dias.

Para a elaboração das transcrições das aulas e entrevistas, utilizamos como referência, algumas das normas estabelecidas por Marcuschi (1986). Dessa forma, para sobreposição de vozes, utiliza-se o sinal [; para dúvidas, ou quando não se compreende parte da fala, marca-se o local com parênteses; para marcar sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual, são utilizadas letras maiúsculas; comentários do analista são marcados por duplos parênteses (( )); finalmente,para alongamento de vogal, utiliza-se o sinal ::. Nas entrevistas, a identificação da pesquisadora foi marcada pela letra P, e a identificação dos sujeitos da pesquisa, P1, P2 e P3. No caso da fala de alunos nas transcrições das aulas, identificamos com a letra A, mesmo ao tratar-se de alunos diferentes.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Em face do exposto no capítulo anterior, vimos que a TD compreende todo o processo de transformações adaptativas de um determinado saber até sua inserção no sistema didático.

Vimos ainda, que os saberes eruditos, uma vez transpostos para as situações de ensino, são transformados em função dos objetivos e daquilo que se pretende ensinar. Desse modo, deve-se admitir que a dinâmica da transposição didática envolve uma série de reformulações e adaptações de conceitos, originalmente concebidos no campo científico, para outros campos de produção de saber, como a divulgação científica e a sala de aula, por exemplo. Nesta dissertação, em virtude da multiplicidade dos dados, diferentes categorias de análise foram assumidas, as quais passamos a explicitar.

O primeiro conjunto de dados, proveniente da pesquisa documental que abrange a o Caderno de Teoria e Prática 3 do GESTAR II, foi analisado em dois aspectos diferentes: primeiro analisamos os textos e exercícios elaborados para estudo do professor; depois analisamos as propostas de atividades sugeridas no caderno para o ensino de gêneros. Para essas análises, tomamos como uma das referências principais a pesquisa de Rafael (2001a), quando analisamos os recursos para a construção do conceito de gêneros textuais no referido caderno.

Seguindo as características apontadas pelo autor para a classificação dos discursos de divulgação científica e dos discursos de formação, procedemos às análises dos materiais que compõem nossos dados documentais, situando o material investigado enquanto um texto de divulgação científica, e, para isso, observamos os recursos linguísticos de construção do conceito de gênero textual, tais como: os modos de referência, as reformulações e as exemplificações, conforme Rafael (2001a). Ainda para a análise desses materiais, serviram-nos, também, como categoria de análise, as operações de didatização dos saberes explicitadas por PETITJEAN (1998), especialmente a *descontextualização/recontextualização,* e a *despersonalização.*

Com relação aos dados provenientes das entrevistas, nos restringimos a analisar as reformulações do conceito de gêneros textuais, evidenciadas nas falas das professoras, destacando, também, os trechos em que P1, P2 e P3 descrevem suas sequências didáticas para compará-las ao trabalho efetivamente realizado nas aulas.

No que tange ao tratamento dos dados provenientes da observação de aulas, inicialmente, intentávamos seguir as mesmas categorias propostas por Rafael (2001a) quando analisou em sua tese a construção do conceito de coesão textual por professores e estagiários em suas aulas de análise linguística. Para este pesquisador, levando-se em conta o empréstimo às fontes de referência, as transformações operadas em sala de aula dão-se por meio de *solidarização*, quando há compatibilização entre os termos ou noções teóricas mobilizadas na realização das tarefas didáticas de análise linguística e de *sobreposição* entre terminologias e

entre noções teóricas, que diz respeito ao efeito de redução dos conhecimentos referidos pelos termos e noções teóricas mobilizadas. Entretanto, ao analisarmos os dados das aulas, observamos que, quando as professoras, sujeitos desta pesquisa, ensinam história em quadrinho, conto e crônica aos seus alunos, não é o conceito de gênero textual que se torna objeto de ensino. Desse modo, nas situações de sala de aula, apenas algumas dimensões ou aspectos (enunciativos, estruturais, linguísticos) do gênero são selecionadas pelas professoras e postas em situação de ensino-aprendizagem.

Por esta razão, em vez de analisar os modos de construção do conceito, como fez Rafael, optamos por analisar, com base nos estudos que se debruçam sobre o ensino de gêneros textuais (ROJO, 2000; 2001; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BUNZEN, 2004; 2006), os objetos de ensino construídos por P1, P2 e P3 em suas aulas, explicitando os aspectos dos gêneros textuais que são focalizados por cada uma das professoras. O caminho percorrido em nossas análises tentará, então, dar conta do entrecruzamento dessas diferentes fontes de dados: o TP3, as transcrições das aulas, as transcrições das entrevistas.

4 OS SABERES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS MOBILIZADOS NO GESTAR II

Neste capítulo, o nosso objetivo é analisar como os saberes sobre gêneros textuais, sob o efeito da transposição didática, são mobilizados no Caderno de teoria e prática, TP3, do GESTAR, buscando estabelecer relações de proximidade ou rupturas entre o que é apresentado pelo programa e os saberes que lhes servem de referência, quais sejam, os estudos desenvolvidos na perspectiva bakhtiniana de gênero e aqueles desenvolvidos pelos pesquisadores da Escola de Genebra.

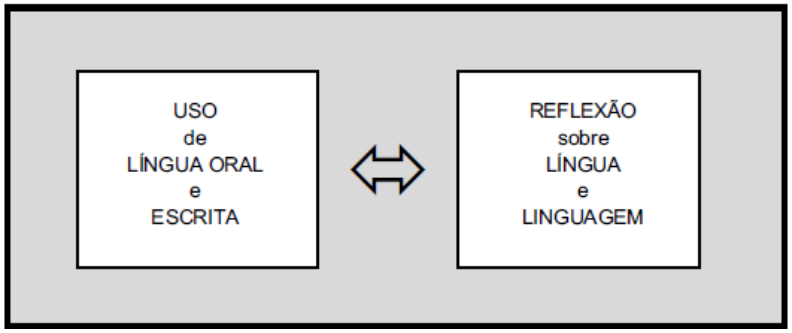
Com vistas a atender aos objetivos anunciados, estamos organizando este capítulo em três seções. Na primeira, antecedendo às análises propriamente ditas, apresentamos de modo sucinto os aspectos que caracterizam o discurso de divulgação científica, a fim de justificar o fato de estarmos considerando o caderno do GESTAR como um produto desta instância de produção de conhecimento; na segunda, buscamos explicitar, com base nos estudos de Rafael (2001a) os recursos linguísticos de construção do conceito de gênero textual no referido caderno, observando especificamente, os modos de referência, as reformulações e as exemplificações, por entendermos que a construção do conceito de gêneros textuais neste material é resultado do uso de tais recursos. Na terceira seção, analisamos as atividades propostas pelo programa para serem realizadas em sala de aula, observando o tratamento didático dado aos gêneros textuais, com ênfase nos objetos de ensino que são priorizados em cada atividade.

4.1 ENTRE A CIÊNCIA E O ENSINO: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO TP3

Conforme descrevemos no capítulo 3, o programa GESTAR II é composto por diversos instrumentos e estratégias para garantir a execução de sua proposta. Dentre os mais importantes instrumentos estão os Cadernos de Teoria Prática, TPs, que apresentam ao professor os textos para estudos individuais, orientações para os estudos coletivos, exercícios e sugestões de planos de aula sobre os diferentes conteúdos abordados pelo curso. Entendendo, numa perspectiva bakhtiniana, que a produção de qualquer texto/discurso é situada histórica, social e ideologicamente (BAKHTIN, 2003), pensamos ser importante refletir acerca da situação de produção do material aqui analisado, a saber, o TP3 “Gêneros e tipos textuais”.

Sendo o GESTAR II um programa de formação docente proposto pelas esferas governamentais, é preciso lembrar que haverá, necessariamente, uma proximidade entre os materiais que compõem esse programa e os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado pelas mesmas instâncias, que prescrevem as diretrizes para o ensino na educação básica no Brasil. De acordo com este documento, os conteúdos de língua portuguesa devem articular-se em torno de dois eixos: o uso e a reflexão sobre a língua, conforme o esquema abaixo:

Figura 9: Eixos do ensino de língua portuguesa.



Fonte: (BRASIL, 1998, p. 32).

Relacionadas ao eixo do "uso da linguagem", estão as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, levando-se em conta o contexto de sua produção; relacionadas ao eixo de "reflexão sobre a linguagem" estão as atividades de análise linguística e análise dos aspectos estruturais do enunciado. Em conformidade com esses eixos que passam a organizar o currículo de língua portuguesa, também os materiais de estudo do GESTAR II foram elaborados em torno de textos, a partir dos quais são propostas as atividades de reflexão do professor cursista e também as atividades sugeridas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Assim, o curso não perde de vista as prescrições dos PCN, pelo contrário, assumidamente, reafirma tais prescrições e pretende auxiliar o professor na transposição didática das abordagens teóricas apontadas pelo documento. Cabe então lembrar que o curso está assentado sobre os seguintes pressupostos: a) o texto é a unidade de ensino e deve ser, portanto, o centro das experiências nas aulas de português; b) os gêneros textuais devem ser os objetos de ensino.

Como já afirmamos anteriormente, embora tantos anos tenham se passado desde a publicação dos PCN, há ainda uma demanda na formação de professores para que se processe uma real implantação em sala de aula dos pressupostos defendidos no documento. Pensando

nisso, foram criados programas como o GESTAR, que pretendem capacitar os professores através da atualização de seus estudos, bem como, habilitá-los para avaliar e redirecionar sua prática de ensino.

Os cadernos do GESTAR foram elaborados para dar conta de uma série de princípios que devem reger o ensino de língua na atualidade, levando-se em consideração a finalidade do programa declarada no Guia Geral: "elevar a competência dos professores e de seus alunos e, consequentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural" (BRASIL, 2010, p. 14). Para cumprir tal intento, compõem o currículo do curso de Língua Portuguesa diversos tópicos relacionados aos estudos literários e aos estudos da linguística em suas variadas ramificações, tais como a linguística de texto, a sociolinguística e os estudos funcionalistas da gramática, por exemplo, que norteiam a discussão sobre os novos caminhos para o ensino de língua com base nas pesquisas desenvolvidas em cada uma dessas áreas.

Conforme apresentamos no segundo capítulo desta dissertação, vimos que os gêneros textuais vêm sendo estudados por pesquisadores de diversas correntes teóricas que buscam, no âmbito da ciência, formular conceitos e definições, caracterizar os gêneros quanto aos seus usos e funções, descrever seus modos de organização, etc. No entanto, o conhecimento tal como é produzido pela ciência, resultando na produção de artigos e relatórios de pesquisa publicados no meio acadêmico, nem sempre chega ao público não especializado como o professor da escola básica. Mesmo quando há acesso a esses textos, muitas vezes eles não são compreendidos em sua totalidade, por conta da própria natureza do discurso científico, o que inclui o uso de termos ou expressões específicas que requerem leituras mais aprofundadas acerca da temática abordada.

Para tornar o saber da ciência acessível aos leitores não especialistas, os pesquisadores/autores se valem dos textos de divulgação científica que têm como uma de suas funções primordiais aquela de iniciar um determinado público, estudantes e professores de língua do ensino fundamental, por exemplo, em uma área de conhecimento. Desse modo, para atender a esses leitores iniciantes, os autores de textos de divulgação fazem uso de diferentes recursos que lhes permitam apresentar os conteúdos tratados na ciência em uma linguagem mais "simples", compatível com o nível de conhecimento do público que pretendem atingir. Nesse sentido, assim como Rafael (2001a, p. 65), estamos entendendo que

> [...] os textos produzidos com fins de divulgação tendem a reformular conteúdos anteriores advindos do discurso científico. Tal processo pode ser

> visto apenas como um parafraseamento através do qual se reduz o conhecimento científico de origem, mas pode também ser visto como um processo que torna didatizável o saber que esteja sendo transmitido. Nesse caso, o objetivo não é apenas a transmissão de informações (o fazer-saber) mas também fazer com que o outro (leitor ou ouvinte) aprenda o conteúdo, como acontece com os manuais didáticos, por exemplo.

Tendo em vista os objetivos para os quais foram produzidos os chamados Cadernos de teoria e prática do GESTAR II, consideramos que tais materiais se enquadrem nesta instância de produção de conhecimento que é a divulgação científica, pois pretendem informar os professores da educação básica acerca dos estudos linguísticos atuais, ao passo em que reformulam conceitos advindos da ciência da linguagem, a fim de torná-los compreensíveis mesmo àqueles professores que estejam sendo introduzidos nas leituras da área.

Numa classificação mais próxima do material ora analisado, em sua tese "Les Discours et lês Lieux de Formation des Enseignants de Langue Maternelle" Andrade (*apud.* RAFAEL 2001, p. 70), denomina de "discurso de formação" um tipo particular de divulgação científica que teria como objetivo principal selecionar os conceitos de um universo específico e torná-los acessíveis a um público-alvo, profissional de uma área específica, como os professores de língua. De acordo com a autora, esse tipo de discurso (re)coloca para um público específico noções advindas do campo científico, as quais se constituem em saberes de formação, no sentido de que tais saberes serão repassados tendo em vista não só a atualização do leitor na área de saber, mas também uma reorientação de sua prática a partir da adoção das "novidades". Entendemos, assim, que o material por nós analisado abriga estas características, sendo possível, se não uma classificação de discurso de divulgação científica, uma aproximação com o discurso de formação.

Nesse processo de didatização do saber científico, é importante dizer que não estamos concebendo o discurso de divulgação científica como mero "repassador" de informações, como combate Rafael (2001a), mas como um campo de produção de conhecimentos de natureza mediadora, em nosso contexto, entre a ciência e o ensino. Seguindo os passos deste mesmo autor, defendemos que a didatização não é resultante de uma simplificação, no sentido de uma redução do conhecimento científico, mas de uma reformulação dos conceitos, a fim de tornar uma obra legível a interlocutores menos conhecedores de uma dada área.

Uma noção que nos parece indispensável para melhor compreendermos essa questão é a noção de *reformulação didática.* Em seu artigo "Les travoux pratiques de reformulation" Brey (1984) descreve duas fases da reformulação de um conceito, a reformulação prática, que diz respeito ao "saber utilizar o conceito" em sua forma original, especializada e a

reformulação didática dos conceitos que "pode ocorrer nas situações diversas de difusão, a partir do momento em que os termos científicos são reutilizados em domínios distintos, sendo dessa forma adaptados para atender aos diversos níveis de compreensão dos destinatários" (BREY, 1984, p. 72)[2]. Com base nesse princípio, pretendemos, então, verificar como ocorre o processo de reformulação para fins didáticos do conceito de gêneros textuais no Caderno do GESTAR.

De forma geral, pode-se afirmar que este tipo de material, no contexto de formação continuada de professores de língua portuguesa, objetiva não somente introduzir os cursistas nos estudos de um dado saber teórico, mas também pretende colocar em discussão o "como ensinar", como trabalhar com tais saberes nas aulas. Para atingir estes objetivos, a autora do referido caderno, Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, doutora em Linguística, realiza as reformulações que julga necessárias para tornar o conceito de gênero textual acessível ao professor. Para isso, se utiliza de estratégias diversas, como exemplificações, definições e explicações.

A fim de analisarmos os modos de construção do conceito de gêneros no TP3, focalizaremos nas unidades 9 e 10, os trechos em que a autora define os gêneros textuais, ou faz referência a este conceito, observando os recursos utilizados para sua didatização. Além das categorias levantadas por Rafael (2001a), de observação dos recursos linguísticos de construção conceitual, também buscaremos estabelecer relações entre os movimentos de transposição realizados pela autora no material em análise e as operações que caracterizam a chamada didatização dos saberes (PETITJEAN, 1998, p. 8-9).

De modo a tornar claras as análises aqui apresentadas, queremos explicitar a que nos referimos quando falamos em operações de didatização e em recursos de construção de conceitos. Com base nos estudos de Verret (1975) e Chevallard (1991) já discutidos em nosso capítulo inicial, Pettitjean (1998, p. 8-9) apresenta as seguintes operações de didatização dos saberes: descontextualização/recontextualização; despersonalização; programabilidade; publicidade; e controle. As duas primeiras parecem mais pertinentes ao nosso trabalho, por isso apresentamos sua definição:

---

[2] "Le premier seuil d'apprivoisement, savoir utiliser le concept, consiste à l'appliquer à la spécialité où on l'a rencontré la première fois (Refomulation pratique). Le deuxième seuil d'apprivoisement, savoir diffuser le concept, consiste à l'utiliser dans des domaines différents de ceux où on l'a rencontré et à en diffuser une version adaptée à des destinataires de niveaux d'accueil des informations différents (Reformulation didactique)".

1. A descontextualização/recontextualização: se refere ao processo de retirada de um determinado conceito de seu contexto original de produção, ou seja, das suas fontes de referência, sendo transformado em um saber susceptível de aprendizagem especializada;
2. A despersonalização: tal operação considera que ao ser ensinado, o conceito se dissocia de seus vínculos autorais, isto é, de seus autores de seu domínio científico de origem.

Acerca dos recursos linguísticos de construção de conceitos, é nos estudos de Rafael (2001a) que encontramos fundamentação. Ao analisar as obras "A coesão textual" de Ingedore Koch (1989) e "Redação e textualidade" de Maria das Graças Costa Val (1994), tomadas em seu trabalho enquanto textos de divulgação científica da Linguística Textual, Rafael investigou os modos de construção dos conceitos de texto e coesão textual, constatando que em ambos os livros, tais conceitos se constroem como resultado do uso de recursos como referência, reformulações, avaliações e exemplificações.

Além desses recursos, o autor destaca que determinadas obras de divulgação podem se caracterizar por traços de didaticidade, como obras que também se destinam a "fazer aprender" o conteúdo que está sendo transposto - como é o caso do material que analisamos aqui. Rafael (2001a) destaca como exemplos desses recursos, aqueles apontados por Beacco e Moirand (1995, p. 39), a saber: esquemas, quadros, desenhos (recursos icônicos que lembram os manuais escolares); definições, explicações e exemplificações; citações de especialistas, questionamentos e avaliações. Daremos ênfase às reformulações elaboradas pela autora do material analisado, observando o modo como o conceito de gênero é (re)colocado para os professores da educação básica, público leitor a quem se dirige o TP3.

4.2 AS OPERAÇÕES DE DIDATIZAÇÃO E A REFORMULAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL NO GESTAR

Nesta seção, apresentamos as análises propriamente ditas do caderno TP3, com vistas a explicitar o modo como o conceito de gêneros textuais é tomado e reformulado pelo programa GESTAR II. Estaremos observando, dessa forma, a transformação de tal conceito, advindo da Linguística, quando transpostos da ciência para os textos de divulgação, a partir das operações de descontextualização/recontextualização e despersonalização (VERRET,

1975; CHEVALLARD, 1991; PETITJEAN, 1998), e ainda, dos recursos de didatização (RAFAEL, 2001a) empregados nas unidades 9 e 10.

Uma vez que estamos concebendo o TP3, enquanto texto de divulgação científica é válido lembrar que o objetivo geral de materiais dessa natureza é a apresentação de conceitos de uma dada área de conhecimentos. Conforme Rafael (2001a, p.74) "cabe, portanto ao produtor desse discurso escolher os conceitos e os termos que serão dados a conhecer ao público-leitor".

Logo no texto da "Apresentação" do caderno, ficam explícitos os conceitos escolhidos para serem ensinados no GESTAR II, conforme demonstramos no seguinte fragmento:

> Queremos lembrar-lhe aqui a organização dos dois módulos que constituem o nosso curso completo. No Módulo 1, dividido em 3 cadernos de Teoria e Prática, vamos procurar construir ou rediscutir com você os pontos mais importantes do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, aqueles que constituem a base mesma para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. **Estaremos, ao longo deste primeiro módulo, construindo e reelaborando conceitos que nos parecem fundamentais para você, por sua vez, construir ou reelaborar uma nova prática pedagógica.** Assim, vamos não só discutir conceitos como variação lingüística, texto, intertextualidade, gramática, arte e literatura, gêneros textuais, mas vamos mostrar como esses conteúdos podem e devem entrar nas suas aulas para alunos dos 3º e 4º ciclos. (BRASIL, 2008, p. 7- grifos nossos)

Este pequeno trecho da introdução nos permite tecer importantes considerações, dentro do que nos propomos a analisar. A começar pelo propósito da autora ali apresentado e destacado por nós, é necessário pontuar que há uma clara intenção de *construir* ou *reelaborar* conceitos, acreditando-se que, a partir disso, o professor também poderá construir e elaborar uma nova prática pedagógica com base nos novos pressupostos apresentados pelo programa.

É igualmente importante, lembrar que quando falamos em transposição didática, a partir de Chevallard (1991), falamos em um complexo processo de transformações adaptativas que se acionam quando um dado *saber* científico passa a ser tomado pela escola como conteúdo a ensinar. Entre o sistema de ensino e o entorno social, conforme explicitamos no capítulo 1, há a ação dos agentes da *noosfera* que estabelecem, selecionam os conteúdos passíveis de serem didatizados. Produzido por representantes das instâncias governamentais que propõem e prescrevem o que deve ser ensinado, o trecho da apresentação destacado acima deixa evidente essa ação de seleção dos conteúdos a serem escolarizados quando anunciam: "[...] vamos procurar construir ou rediscutir com você **os pontos mais importantes do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**[...]"; esclarecendo a seguir: "[...] Assim,

vamos não só discutir conceitos como **variação lingüística**, **texto**, **intertextualidade**, **gramática**, **arte e literatura**, **gêneros textuais**, mas vamos mostrar como **esses conteúdos podem e devem entrar nas suas aulas** para alunos dos 3º e 4º ciclos". Nesse sentido, as instruções oficiais, primeiramente descritas nos PCN, são evidenciadas também nesse caderno do GESTAR II e acabam por definir ou fixar aquilo que o professor de língua portuguesa tem de ensinar. Entre o conjunto de *saberes a ensinar* ou de conteúdos estabelecidos pelos documentos norteadores para o ensino de português, estão os gêneros textuais. Cremos que ao estabelecer, prontamente, o que deve ser ensinado, ou "os pontos mais importantes" para o ensino de língua, o próprio programa delimita os espaços, de modo, que pouco resta para que o professor construa sua autonomia na eleição ou escolha dos objetos de ensino que adentram suas aulas.

Dentre esses *saberes a ensinar* que "devem" estar nas aulas de língua, estão os gêneros textuais. Para tratar desse conteúdo, o caderno está dividido em quatro unidades, das quais focalizaremos duas: a unidade 9 "Do intuitivo ao sistematizado" e a unidade 10 "Trabalhando com gêneros textuais". Em ambas, encontramos o mesmo modo de organização: um texto introdutório em que se apresentam os objetivos da unidade ao qual seguem atividades para o professor, textos para estudo e sugestões de planos de aula.

A fim de explicitarmos o modo como o conceito de gênero é construído ao longo do TP3 e, também, como são as atividades propostas para o ensino dos gêneros textuais, passamos a descrição e análise das unidades 9 e 10, tomando como exemplos trechos dos textos para estudo do professor e atividades. É importante ressaltar que não faremos aqui uma descrição de todos os exercícios que compõem o caderno, por serem muito numerosos. Focalizaremos, assim, os trechos em que a autora conceitua os gêneros textuais, apresentando também, alguns exemplos de como são as atividades sugeridas para o estudo dos professores.

A unidade 9, "Gêneros textuais: do intuitivo ao sistematizado", está dividida em três seções: Seção 1: O conhecimento intuitivo dos gêneros; Seção 2: Gêneros textuais e competência comunicativa; Seção 3: Classificando gêneros textuais. Para esta unidade, Maria Luiza Coroa, a autora, espera que ao final dos estudos, o aluno-professor seja capaz de: a) identificar as diferenças e semelhanças; b) relacionar gêneros textuais e competência comunicativa; c) identificar características que levam à classificação de um gênero textual (BRASIL, 2008, p. 14).

Seguindo uma estrutura comumente encontrada nos livros didáticos, a primeira seção do caderno é introduzida por dois exercícios, "Atividade 1" e "Atividade 2", nos quais o professor cursista é convidado a analisar cinco imagens que representam diferentes formas de

trabalho. Após a observação, solicita-se do cursista que descreva em poucas palavras, o que acha que as pessoas que aparecem nas imagens estão fazendo e, na questão seguinte, pede-se que sejam identificadas as "figuras" em que se considera que as pessoas estejam trabalhando. Logo depois, são apresentadas questões que requerem do cursista, pensar sobre seu conhecimento de mundo a respeito do "trabalho", tema que aparece em todas as unidades do TP3. Observamos, assim, que os exercícios iniciais servem apenas para situar o aluno-professor no tema transversal a ser tratado, sem introduzir efetivamente o principal conteúdo de estudo do caderno, os gêneros textuais.

A primeira referência ao conceito de gênero textual pode ser observada no texto que introduz o segundo exercício, no qual a autora afirma:

> **Exemplo 1**
>
> Assim como as idéias que temos sobre *trabalho* dependem de nossa vivência, de nossa história de vida, também o reconhecimento dos **padrões de organização de textos** depende do que já assimilamos sobre o que seja uma biografia, uma receita, uma nota de compra, um bilhete, uma carta, uma propaganda, um sermão, uma conversa de telefone, uma aula, etc. (BRASIL, 2008, p. 18 – grifos nossos)

Embora não apareça de forma explícita a terminologia "gênero textual", podemos afirmar que é esse o conceito tomado pela autora no exemplo 1, ao referir-se aos **padrões de organização de textos**. Isso fica evidente considerando-se os inúmeros gêneros citados logo em seguida para fins de exemplificação de tais padrões "[...] uma biografia, uma receita, uma nota de compra, um bilhete, uma carta, uma propaganda, um sermão, uma conversa de telefone, uma aula, etc.". Deste modo, estamos entendendo que, nesse caso, parece ocorrer uma reformulação didática, que visa tornar o conceito mais compreensível para o destinatário.

A "Atividade 3", proposta na sequência, é constituída de três diferentes textos que são apresentados ao cursista para que reconheça e identifique, a partir de sua "intuição linguística", o que são cada um desses textos. Fazendo uso do recurso da *exemplificação,* a autora apresenta no texto 1, uma biografia do autor Carlos Drummond de Andrade; no texto 2, uma receita culinária; no texto 3, um anúncio publicitário. Logo após as questões sobre os textos, a autora faz a seguinte observação:

> **Exemplo 2**
>
> Ao comparar essa variedade de textos e identificar no que eles são semelhantes e no que são diferentes, você reconheceu três **gêneros textuais** e percebeu no que se distinguem de outros. Você identificou como gêneros

> textuais as diferentes maneiras de organizar lingüisticamente as informações no texto. (BRASIL, 2008, p. 22 – grifos da autora)

No exemplo 2, o termo "gêneros textuais" aparece de modo explícito, agora definido como "as diferentes maneiras de organizar lingüisticamente as informações no texto". Desse modo, acreditamos que o termo "gênero textual" é, tanto no exemplo 1, como no exemplo 2, submetido a uma *reformulação para fins didáticos*, nas palavras de Rafael (2001a, p. 66-67), quando um determinado conceito é adaptado em um texto de divulgação para torná-lo legível aos seus destinatários. Essa preocupação em tornar o texto "didático" e compreensível aos leitores, professores da educação básica, se revela em outros momentos na unidade 9, como observamos no exemplo 3.

Exemplo 3

Importante

Por enquanto, você não precisa se preocupar com os títulos, nomes ou rótulos que a pesquisa lingüística ou os livros dão aos diferentes gêneros textuais; vamos trabalhar, primeiramente, com nossa intuição de falantes de português, para identificarmos os diferentes modos de organização de alguns textos. Mais tarde, em seções posteriores, buscaremos uma sistematização com classificações e nomenclatura.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 23

Fica claro até aqui, então, o objetivo de discutir com os professores a noção de gêneros textuais, não se prendendo, no entanto, aos "títulos, nomes ou rótulos" dados pela ciência linguística. Assim como em manuais didáticos, observamos no exemplo 3, que a autora, em diálogo com seus possíveis leitores, os professores de língua, anuncia o percurso que fará na abordagem dos gêneros textuais. Conforme o próprio título da unidade 9 "Do intuitivo ao sistematizado", nota-se que o objetivo do material é partir do conhecimento prévio dos leitores, ou de sua "intuição de falantes de português", no reconhecimento dos gêneros textuais para, somente depois de alguns exercícios e leituras, apresentar "uma sistematização com classificações e nomenclatura". Esse caminho apresentado pela autora evidencia uma das operações que caracterizam o saber didático conforme Petitjean (1998), a *descontextualização/recontextualização* do saber, transposto de seu lugar de produção original para outro campo de saber, neste caso, da pesquisa linguística para o discurso de formação que constitui os cadernos do GESTAR II.

Seguindo nossas análises, a "Atividade 4" proposta no TP3, sugere que o aluno-professor reflita sobre suas práticas com textos orais e escritos, sendo solicitadas respostas às seguintes questões:

Exemplo 4

a) Cite alguns tipos de trabalho que você realiza regularmente em que precise utilizar a língua escrita.
b) Anote algumas diferenças no uso da linguagem e na organização textual desses textos que você lê ou escreve regularmente.
c) As suas formas de comunicação oral nas atividades diárias são sempre iguais? O que faz que você utiliza variações na sua maneira de se comunicar por textos orais?
d) Recolha, nas suas práticas sociais, diferentes textos (escritos ou orais) que você intuitivamente reconhece como realização de diferentes gêneros.
e) Identifique a finalidade para qual cada um dos textos que você citou acima foi produzido, ou lido, dizendo "tal texto foi produzido para..."
(BRASIL, 2008, p. 23-24)

Com este exercício, entendemos que o objetivo era o de levar o professor a reconhecer os gêneros que são produzidos por ele em seu cotidiano, identificando as diferenças e semelhanças entre esses gêneros e, ainda, as suas finalidades. Interessante observar que, enquanto nos exemplos 1 e 2, as definições se restringem a aspectos estruturais, no exemplo 4, o cursista é colocado diante de uma outra importante categoria para a definição de um gênero textual, a finalidade para a qual é produzido. Ao final da primeira seção, a própria autora apresenta, no quadro "Resumindo", os principais tópicos discutidos, conforme exemplificamos abaixo:

Exemplo 5

Resumindo

Gêneros textuais são maneiras de organizar as informações lingüísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação.

Aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que "aprendemos" a usar o código lingüístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos.

Do mesmo modo que desenvolvemos uma **competência lingüística** quando apreendemos o código lingüístico, desenvolvemos uma **competência sociocomunicativa** quando apreendemos comportamentos lingüísticos. A identificação dos gêneros está incluída nesta competência sociocomunicativa.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 25.

Neste quadro que sintetiza o conteúdo posto em discussão na unidade, a autora define mais uma vez os gêneros textuais, desta vez, relacionando-os ao modo de organização das informações linguísticas, às finalidades para as quais são produzidos, ao papel dos interlocutores e, ainda, às características da situação em que é produzido, aspectos que serão aprofundados pela autora nas seções posteriores do caderno.

A seção 2, intitulada "Gêneros textuais e competência comunicativa" é composta de quatro atividades para o professor, nas quais são enfatizadas as relações que se estabelecem entre os gêneros e as situações comunicativas em que são produzidos. Em vários trechos, e também nas atividades, é enfatizada a adequação de um texto à sua situação de produção, conforme é possível verificar no exemplo 6, retirado de um exercício, e no exemplo 7, box informativo.

Exemplo 6

a) Como você pediria, oralmente, a um colega seu para lhe emprestar um livro? Tendo em mente esse texto oral, redija um bilhete a esse colega, fazendo o mesmo pedido.
b) Pense na comparação entre os dois textos produzidos – o oral e o escrito – e destaque algumas diferenças, como, por exemplo, na entonação de voz, no endereçamento, nos gestos que acompanham o pedido, etc.
c) Se você não passou por essa experiência, faça uma pesquisa sobre a organização textual de um requerimento. Elabore, então, um texto de requerimento solicitando sua matrícula em algum curso.
d) Compare o bilhete produzido para um colega e o requerimento. Destaque algumas diferenças nos dois textos.
e) Por que ocorrem essas diferenças?

Exemplo 7

Importante

Dependendo dos nossos objetivos e da imagem que temos dos nossos interlocutores, fazemos nossas opções lingüísticas, tanto de nível de formalidade da linguagem como de vocabulário, por exemplo. Também, dependendo da situação, escolhemos como vamos organizar a seqüência textual – ou seja, definimos qual gênero será o mais adequado para a comunicação.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 29

Tanto as questões do exemplo 6, quanto às considerações expostas no exemplo 7, levam o cursista à reflexão acerca da situação de comunicação em que os gêneros são

produzidos e, especialmente, acerca da adequação da linguagem em relação aos interlocutores. É importante destacar, porém, que no último exemplo, a autora faz uma nova reformulação do conceito de gênero em "[...] dependendo da situação, escolhemos como vamos organizar a sequência textual – ou seja, definimos qual gênero será o mais adequado para a comunicação". Nesse caso, Coroa estabelece uma relação de equivalência entre a expressão "sequência textual" e gênero, como é possível notar pelo uso da expressão *ou seja*. A noção de sequência textual, talvez tenha sido empregada aqui, associada às definições anteriores dadas pela autora que relacionam gênero às "diferentes maneiras de organizar linguisticamente as informações no texto", no entanto, essa miscelânea terminológica pode provocar equívocos, uma vez que relacionada à noção de sequência textual está a noção de tipologia. Conforme definição de Marcuschi (2008, p. 154), tipo textual

> [...] designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados.

Por outro lado, os gêneros "[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155), conforme já citamos no capítulo 2.

Voltando ao caderno, a segunda seção da unidade 9 busca relacionar gêneros textuais com competência sociocomunicativa, definida pela autora de maneira abrangente, como "capacidade para perceber as diferenças na organização de textos", ou ainda, a "capacidade de reconhecer os fins para os quais este ou aquele texto é produzido". Entendemos que, em relação às primeiras definições apresentadas no caderno, nessa seção há um alargamento do conceito de gênero, uma vez que a autora em vez de enfatizar apenas o aspecto formal, como nas primeiras definições, passa a reconhecer a impossibilidade de desvincular o gênero textual da situação em que é produzido ou utilizado, conforme nos mostra o exemplo 8.

> **Exemplo 8**
>
> "Gêneros textuais são realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; é a situação de produção de um texto que determina em que gênero ele é realizado. Por isso, gêneros não se definem por aspectos formais ou estruturais da língua: estão ligados à natureza

> interativa do texto, ou seja, à sua funcionalidade, ao seu uso" (BRASIL, 2008, p. 32).

Neste exemplo, "a situação de produção de um texto" passa a ser considerada como determinante para a definição ou mesmo escolha do gênero em que se realizará o texto. A ênfase, neste caso, está sobre os aspectos funcionais, "ligadas à natureza interativa do texto", de modo que, forma e estrutura não aparecem como fatores decisivos para a classificação de um gênero textual.

Ainda nessa seção, embora não faça referência explícita ao nome de Bakhtin, o que caracteriza a operação de *despersonalização,* nos termos de Petitjean (1998), a autora retoma a tradicional definição de gêneros discursivos do estudioso russo, apagando, entretanto, as fontes de referência, conforme demonstramos abaixo.

Exemplo 9

> Nossa experiência diária nos coloca frente a frente com diversos gêneros textuais, que podem ser definidos como **enunciados relativamente estáveis**, mas não estáticos. São estáveis porque podemos ver neles o que têm de igual e o que têm de diferente em relação a outros textos. Considera-se estabilidade o conjunto de marcas na organização textual que nos leva a decidir se um texto é uma carta, uma biografia, uma anedota, uma receita, etc. (BRASIL, 2008, p. 30 – grifos nossos)

Em Bakhtin, temos que

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso.* (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261-262)

Nesta definição de gêneros proposta por Coroa, observa-se o parafraseamento do texto original de Bakhtin (2003 [1979]) e, mais uma vez, o uso do recurso da exemplificação para ilustrar o que são os gêneros textuais, como se evidencia em "o conjunto de marcas na organização textual que nos leva a decidir se um texto é uma carta, uma biografia, uma anedota, uma receita, etc.". Aqui também, voltam a ser enfatizados os aspectos estruturais do gênero, especialmente no que tange à sua estabilidade, "o que têm de igual e o que têm de diferente", "conjunto de marcas na organização textual", em detrimento de seus aspectos enunciativos.

O que consideramos inadequado no texto do TP3, assim como já foram apontadas críticas neste sentido aos PCN (ROJO, 2000), é o fato de conceitos como texto, gênero e enunciado virem à tona sem que haja um tratamento específico para cada um deles, a fim de que as diferenças entre tais conceitos se tornem mais claras aos professores, leitores desses materiais.

Embora não seja propósito de nossa pesquisa investigar a fundo a questão, diante do que temos analisado, nos perguntamos a respeito da visão acerca do professor que se revela nos materiais elaborados para ele. Não estariam os professores "preparados" para compreender esses conceitos? Para nós, a apresentação e discussão aprofundada de noções como a de texto e de enunciado seriam fundamentais no material de estudo do programa, por considerarmos estas como noções basilares para a compreensão da concepção de língua adotada e para o entendimento da proposta de trabalho na perspectiva dos gêneros.

Dando continuidade às análises, a terceira seção que encerra a unidade 9 tem por objetivo: "identificar características que levam à classificação de um gênero textual". Nessa seção, a autora destaca que os rótulos que damos aos gêneros não são rígidos, sendo possível que um texto, embora apresente as características estruturais de um gênero, seja classificado de modo diferente, a depender dos propósitos comunicativos dos interlocutores.

A primeira atividade de leitura proposta nesta seção consiste na comparação de dois textos: uma receita culinária convencional "Espaguete com brócolis e tomate seco" e um texto de opinião com tema político, elaborado no formato de receita "Lasanha à recessão gratinada". A partir desses textos, propõem-se questões, a fim de levar o professor a perceber que "as intenções dos falantes podem tornar flexível até um padrão mais rígido de gênero textual e 'transpô-lo' para situações sociocomunicativas diferentes daquela de seu emprego habitual" (BRASIL, 2008, p. 35). Tal afirmação reforça o princípio já defendido pela autora de que gênero se identifica pelo uso e, por isso, as classificações devem sempre levar em conta a finalidade para a qual o texto é construído.

Passemos às análises na "Unidade 10 - Trabalhando com gêneros textuais". Para esta unidade, os objetivos esperados são: a) distinguir as características de gênero literário e de gênero não-literário; b) caracterizar o gênero poético, de acordo com a função estética da linguagem; c) caracterizar uma das formas de realização do gênero poético: o cordel.

A seção 1, "Gênero literário e não-literário", está dedicada às distinções entre esses dois grandes grupos que abrigam diferentes gêneros. Inicialmente, Coroa lembra que a identificação e classificação dos textos foi iniciada no campo da literatura, sendo que, somente no final do século XX, os estudos linguísticos vão ocupar-se do texto. Partindo de

exemplos de textos poéticos, a autora conduz as discussões em torno das características que fazem com que um texto seja considerado literário, dando especial ênfase ao uso da linguagem com finalidade estética, principal atributo dos textos literários.

Dando maior visibilidade à questão da finalidade para a qual um dado gênero é produzido, a autora, faz uso do recurso de *referência*. Para Rafael (2001a, p. 74), o princípio fundador do discurso de divulgação é o da difusão de conhecimentos, sendo um recurso fundamental o da apresentação de conceitos e terminologias. Uma vez escolhidos os conceitos, o discurso será organizado em torno de "referências", seja aos próprios conceitos, aos termos que recobrem esses conceitos, seja a pressupostos teóricos, seja a autores, entre outros referentes. No exemplo 10, a autora do caderno faz referência a um estudioso da temática dos gêneros textuais:

Exemplo 10

Importante

"Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares." L. A. Marcuschi

Conforme ilustramos no exemplo 10, há uma referência explícita ao autor Luiz Antônio Marcuschi, numa citação utilizada pela autora para fundamentar seu posicionamento em relação às finalidades dos gêneros textuais. Segundo Rafael (2001a, p. 101-102), um tipo de ocorrência de *referências* é a citação de obras anteriores, uma alusão explícita à determinadas noções e explicações teóricas elaboradas por estudiosos, os quais são tomados por autores da obra de divulgação, como fundamentos teóricos para o repasse de informações. De acordo com o autor, as citações podem vir marcadas por recursos tipográficos, como diferença de letra, aspas, alteração no tamanho do espaço entre as linhas, recuo do texto citado à direita, ao centro ou à esquerda. No caso do exemplo apresentado, vimos que o recurso empregado é o uso do quadro e a diferença na cor do plano de fundo do texto, o que dá maior destaque às palavras do autor citado.

A segunda seção da Unidade 10 tem como objetivo caracterizar gênero poético, de acordo com a função estética da linguagem. Para tanto, a autora traz exemplos desse gênero para leitura, além de vários exercícios que têm o intuito de fazer com que o cursista possa

identificar as características que distinguem o texto literário dos "textos que têm como principal finalidade transmitir informações, regulamentar comportamentos ou desempenhar outros objetivos práticos ou utilitários".

Nesta seção, Coroa volta a apresentar uma definição de gênero textual bastante aproximada da definição de Bakhtin (2003 [1979]), parafraseando-o, embora novamente não faça menção ao autor. No exemplo 11, a autora cita desta vez as categorias definidoras de gênero, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a composição.

Exemplo 11

> Gêneros podem ser caracterizados como padrões relativamente estáveis de enunciados presentes em cada interação verbal. Distinguem-se pelo conteúdo temático, pelo estilo, pela composição textual, pelo relacionamento social dos participantes e, especialmente, pela finalidade segundo a qual são produzidos. (BRASIL, 2008, p, 68)

As atividades 5 e 6 que seguem a citação, buscam, a partir da comparação entre dois textos poéticos, "Operário em construção" de Vinícius de Moraes e "Construção" de Chico Buarque de Holanda, discutir os aspectos textuais relacionados ao tema, às características formais e às marcas linguísticas de cada autor. São exemplos das questões propostas sobre esses textos, as que trazemos no exemplo 12.

Exemplo 12

> Vamos comparar os dois poemas, o de Vinícius de Moraes e o de Chico Buarque.
> a) Como o tema aproxima os dois textos?
> b) Que opinião a respeito do trabalhador você acha que os autores querem formar nos leitores?
> c) Que características textuais são semelhantes nos dois textos?
> d) As características comuns aos dois textos são suficientes para classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero textual? Por quê? (BRASIL, 2008, p. 73)

Finalmente, a terceira seção que fecha a unidade, traz como objetivo: caracterizar uma das formas de realização do gênero poético, o cordel. Para isso, a seção está organizada em quatro atividades que são desenvolvidas em torno de diferentes exemplares desse gênero.

Na abertura da seção, a autora comenta sobre a origem dos textos de cordel e os apresenta como uma forma de ocorrência do gênero poético que guarda algumas semelhanças e diferenças, quando comparados aos poemas já estudados nas unidades anteriores do TP. Depois dessa apresentação, as atividades de leitura e as questões propostas são organizadas

sempre em torno das características composicionais e conteúdo temático dos cordéis que acompanham os exercícios. Cumprindo o principal objetivo da seção de caracterizar o cordel, a autora apresenta as características formais desse gênero, conforme ilustramos nos exemplo 13.

Exemplo 13

- Os versos mais populares são as sextilhas (estrofes com seis versos) setessilábicas (com sete sílabas em cada verso). Mas também são populares as quadras e as estrofes de dez versos. Mais modernamente, a estrutura formal deixou de ser tão rígida.
- O cordel, tradicionalmente, conta uma história, como você pode perceber. Essas histórias costumam narrar as dificuldades e sofrimentos de um herói que, ao final, triunfa e será recompensado.
- A história narrada, geralmente, apresenta uma situação de equilíbrio, desenvolve um conflito e termina restaurando o equilíbrio.
- Como você também pode perceber, o cordel remete freqüentemente a passagens bíblicas ou "fantasia" lutas e conflitos entre o bem e o mal, em que o bem sempre vence.
- Por manter um vínculo estreito com a oralidade, muitas vezes, o poeta "chama" o leitor/ouvinte para tomar posição quanto ao tema. E para isso, ele se "apresenta" no texto [...] (BRASIL, 2008, p. 77)

Ao caracterizar o gênero cordel, Coroa leva em consideração as categorias já discutidas em itens anteriores: o conteúdo temático, o estilo e a composição. São observados, então, tanto os aspectos formais, relacionados a organização linguística (organização das estrofes e dos versos), quanto aspectos relacionados ao assunto tratado nos textos (dificuldades e sofrimentos de um herói), e, ainda ao contexto de sua realização. Em outro momento, a autora também destaca a finalidade ou função social cumprida por esse gênero, conforme exemplo 14.

Exemplo 14

Apesar de sofrer influências da modernidade, ainda hoje a temática do cordel continua tendo uma função social de ensinamento, de aconselhamento, muitas vezes transformada em transmissão de informações. Em suma, podemos dizer que a forma em verso, a finalidade de transmitir um aconselhamento, o relacionamento social entre os participantes – autor, geralmente anônimo, e público-alvo dessa informação geralmente coletivo -, compõem um conjunto de características que permitem dizer que este é um gênero poético. Mais ainda: que é um gênero poético que recebe a subclassificação de **cordel**. (BRASIL, 2008, p. 82 – grifos da autora).

Tratando mais uma vez acerca das características do cordel, Coroa deixa claro neste trecho, que para a classificação do gênero é necessário observar, além dos traços formais, a função social, a finalidade e o relacionamento social entre os participantes. Neste exemplo, afirma-se a noção de que os gêneros não se definem, apenas, por aspectos formais ou estruturais da língua, sendo fundamentais para sua classificação, sua funcionalidade e seu uso nas situações de interação. Neste exercício, observa-se uma ênfase sobre elementos definidores da situação de produção do gênero, quais sejam: objetivo (*função social de ensinamento, aconselhamento*) e definição dos interlocutores (*o relacionamento social entre os participantes – autor, geralmente, anônimo, e público-alvo dessa informação, geralmente, coletivo*).

Diante das análises que trouxemos nessa seção, observamos assim como Rafael (2001a), que o saber teórico ou de referência é mobilizado no texto de divulgação científica por meio de diversos recursos, com o objetivo de tornar esse saber acessível a um público não especializado. No caso do TP3, vimos que o conceito de gêneros textuais é tomado, não exclusivamente, mas principalmente, dos estudos bakhtinianos, sendo reformulado por meio de parafraseamento, referências e exemplificações. Do ponto de vista da reformulação dos conhecimentos provenientes da Linguística, nos termos de Rafael (2001a, p. 108), podemos admitir que no TP3, ocorre uma formulação conceitual de gêneros textuais que se afasta de um padrão científico, aproximando-se mais de um padrão didático de produção de conhecimento.

As análises que fizemos das unidades 9 e 10, de acordo com o que foi sinalizado nos vários exemplos em que Coroa propõe definições para os gêneros, nos permitiram notar algumas fragilidades, como a ausência de apresentação ou discussão de noções fundamentais para a compreensão do fenômeno da interação como propõe Bakhtin. Nesse aspecto, concordamos com Rodrigues (2005, p. 154) ao destacar que

> [...] para apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a *concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência;* portanto, não dissociá-la das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana,* pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros. (grifos da autora)

Reafirmamos ainda, que a falta de unidade conceitual sobre os gêneros no caderno é problemática ao longo das unidades, pois, no intuito de introduzir a noção de gêneros por partes ou de forma "simplificada" para os professores cursistas, acaba trazendo definições vagas, pouco claras e aparentemente contraditórias em alguns momentos, como apresentamos nos exemplos que destacamos acima. Reconhecemos as reformulações e adaptações como necessárias ao discurso de divulgação e, de igual modo, sabemos que nem sempre é possível um aprofundamento teórico e detalhado de conceitos, dentro das estruturas pré-fixadas de um curso de formação de professores em serviço, levando-se em conta, também, a própria natureza e finalidade dos programas. No entanto, no caso do estudo dos gêneros textuais, acreditamos que seria imprescindível apresentar aos professores uma visão mais ampliada dessas outras noções citadas por Rodrigues, para que a abordagem didática dos gêneros textuais não se restrinja ao estudo de suas características linguísticas e formais estritas.

4.3 OS GÊNEROS TEXUAIS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELO GESTAR II: QUAIS OS OBJETOS DE ENSINO?

Nesta seção, buscaremos analisar as atividades propostas pelo GESTAR II tomando como referência para estas análises os trabalhos de diferentes autores que discutem o ensino de leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros textuais. É nosso propósito investigar aqui, o que é de fato ensinado por meio dessas atividades, ou seja, os objetos de ensino que são evidenciados em cada uma delas.

A partir da teoria da Transposição Didática segundo Chevallard (1991), é possível apreender duas instâncias diferentes no processo de transposição (conforme explicitado na seção 1.2 desta dissertação). A primeira instância seria o que podemos denominar de transposição *lato sensu*, compreendendo a atuação da *noosfera* na seleção dos saberes que devem adentrar o sistema didático, incluindo-se aí o papel das instituições como os ministérios e secretarias de educação, ou ainda dos programas de formação de professores que delimitam o que "deve ser ensinado". A segunda, entendida como transposição *stricto sensu*, relaciona-se às operações de didatização que ocorrem já no interior do sistema didático, em que o *saber a ensinar* deverá, então, constituir o *saber ensinado*, incluindo-se nesta instância a elaboração de sequências didáticas, exercícios e avaliações.

Na seção anterior, ao analisar as reformulações do conceito de gênero no caderno do GESTAR II e as orientações para o professor acerca de sua abordagem no ensino, entendemos tratar-se ainda da transposição *lato sensu*, onde se definem e prescrevem os saberes que

devem ser ensinados, neste caso, os gêneros textuais. Nesta seção, embora ainda estejamos analisando o mesmo caderno, nosso foco estará nas atividades ou exercícios sugeridos aos professores cursistas para serem realizados com seus alunos, a fim de ensinar um saber já transposto para o sistema didático. Acreditamos assim, que ao analisar estes exercícios, estaremos observando outra instância no processo de transposição dos gêneros textuais, a transposição *stricto sensu.*

Antes de adentrarmos as análises destas atividades, queremos discutir alguns pontos importantes sobre a introdução dos gêneros textuais na escola que embasam nossas considerações. Conforme discutimos em capítulos anteriores, o ensino de língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, esteve voltado para o estudo da gramática normativa, de modo que, a introdução do texto como objeto de estudo e de ensino, de modo efetivo nas aulas, pode ser considerada relativamente recente. Segundo apontam Rojo e Cordeiro (2004), a "virada discursiva ou enunciativa", no que diz respeito ao enfoque dos textos, levando em conta seu funcionamento e seu contexto de produção/leitura, passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares brasileiros a partir de sua incorporação nos PCN de língua portuguesa. Com esse novo enfoque, nos dizem as autoras que

> [...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais [...] as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o *modo de pensar* e *o modo de fazer* esse ensino de novos objetos (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11-12 – grifos das autoras).

Mesmo tendo sido bastante difundida essa orientação discursiva (ou enunciativa) ao ser assumida pelos parâmetros, sabemos que a "novidade" dos gêneros provocou e, certamente, ainda provoca dúvidas sobre como ensiná-los. Diante das discussões já apresentadas neste trabalho, é certo que em seu trabalho com alunos em sala de aula, o professor de língua da educação básica não terá como objetivo, ensinar categorias teóricas, termos e nomenclaturas científicas relativas aos gêneros textuais. Portanto, seus saberes de referência e as orientações curriculares deverão ser adaptados e transformados para cumprir os objetivos de ensino.

Por conta disso, a necessidade de cursos de formação docente que viabilizassem um caminho entre as sugestões dos documentos oficiais e a sala de aula tornou-se imperativa. As ações de formação contínua do professor, das quais faz parte o GESTAR II, propõem-se a mediar esse percurso, apresentando "modelos" de exercícios para o ensino de conteúdos sugeridos pelos parâmetros, tais como, os gêneros textuais.

Para dar conta da "via de mão dupla entre teoria e prática" (BRASIL, 2010, p. 34), proposta pelo programa, além dos textos para estudo do professor, os cadernos trazem, também, atividades que devem ser realizadas em sala de aula. Durante o curso de formação, exige-se do professor cursista que ao final das unidades escolha ao menos uma das atividades do tópico "Avançando na prática" para realizar com seus alunos. As experiências vivenciadas na prática de tais atividades deveriam ser registradas em relatório e, posteriormente, levadas para discussão nas sessões coletivas de estudo com os colegas de curso e com o formador/tutor. Entre as unidades 9 e 10, encontramos seis atividades, entre as quais, cinco se voltam para o ensino de gêneros e são elas que passamos a descrever e analisar. Vejamos o exemplo a seguir.

Exemplo 15

1. Leia com seus alunos a biografia de Carlos Drummond de Andrade, ou de outro autor cujos textos já tenham sido trabalhados em sala de aula.
2. Procure, com seus alunos, em livros didáticos, ou outros ao seu alcance, outros textos biográficos.
3. Analise os textos para que eles identifiquem que tipos de informações constituem um texto biográfico.
4. Proponha que cada um dos alunos elabore sua própria biografia, na terceira pessoa, como foi feita a de Carlos Drummond de Andrade.

Obs. Uma variação sobre essa atividade pode ser, se houver possibilidade, os alunos elaborarem a biografia de alguém importante na escola ou na comunidade. (BRASIL, 2008, p. 25)

No exemplo 15, há uma proposta de leitura e produção em torno do gênero biografia. O primeiro procedimento sugerido é a leitura de um exemplar deste gênero disponível no próprio caderno do professor que servirá de ponto de partida para os passos seguintes: análise comparativa com outros textos, identificação de características comuns e produção de texto. Vemos assim, que embora a proposta seja voltada para a leitura e produção de um gênero textual, a biografia, as atenções estão voltadas somente para a sua estrutura composicional, não sendo mencionados os aspectos comunicativos, isto é, a finalidade ou o contexto de produção e de circulação desse gênero. Questões como: para quem os alunos estariam escrevendo? Ou, onde esses textos circulariam? Não ficam claras na proposta. Por

desconsiderar esses aspectos, consideramos esse que esse tipo de atividade, pouca ou nenhuma alteração apresenta em relação a propostas mais antigas de produção de redações como "meros produtos escolares". Refletindo acerca dessas questões Bunzen (2004, p. 153) afirma que nesses termos "os alunos continuam a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias e reportagens etc., uma vez que não houve alteração no contexto de *produção, circulação* e *recepção*.

Ainda de acordo com o autor, para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltado para o uso dos textos em gêneros específicos. Desse modo, mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, Bunzen sugere que o professor deva "ajudar os alunos a desconstruir e a reconstruir tais modelos em função de uma prática escolar situada". (BUNZEN, 2004, p. 157)

O exemplo 16, conforme veremos a seguir, traz uma proposta parecida com a atividade analisada anteriormente, pois enfatiza também os aspectos formais do gênero em questão. Neste caso, são apresentadas três versões de uma mesma fábula para que sejam lidas e comparadas em seus aspectos composicionais.

> **Exemplo 16**
>
> 1. Leia abaixo uma terceira versão da fábula A CIGARRA E A FORMIGA com seus alunos.
> 2. Proponha exercícios de interpretação do texto e reflexão sobre os conceitos de trabalho da cigarra e da formiga.
> 3. **Destaque a forma** poética, com rima, métrica e ênfase no plano sonoro para comparar com os textos de Monteiro Lobato, que estão em prosa. **Focalize, principalmente, a semelhança no tema e a diferença na composição lingüística.** Assim os alunos começam a ficar atentos para dois dos critérios em que se baseia a classificação de gêneros textuais.
> 4. Proponha que os alunos escrevam uma ou duas frases sobre a "moral da história" que cada uma das versões admite.
> 5. **Explicite, no quadro negro, as características que fazem desses textos uma fábula: personagens, temas, intenções do autor, conclusões do leitor.**
> 6. Se seus alunos já podem interpretar textos mais densos, ou se você preferir trabalhar com outros gêneros, você poderá escolher um dos outros gêneros que foram objeto de nossas reflexões nesta unidade. **O importante é que você ofereça aos alunos dois ou mais textos para que as características de um determinado gênero sejam detectadas a partir da comparação entre textos**. (BRASIL, 2008, p. 41 – grifos nossos)

Nesta atividade, os procedimentos sugeridos para o estudo do gênero fábula se restringem à leitura e interpretação do texto e, especialmente, à sua estrutura. Conforme

destacamos no exemplo acima, as instruções dadas ao professor neste exercício dão ênfase à caracterização formal do gênero. Não se pode negar que há menção da situação de produção, quando é sugerido que sejam explicitadas as "intenções do autor, conclusões do leitor", no entanto, isso aparece na atividade como algo secundário, uma vez que, de acordo com a proposta, o professor é recomendado a focalizar, principalmente "a semelhança no tema e a diferença na composição linguística". Quanto à produção sugerida a partir da leitura das três diferentes versões de "A cigarra e a formiga", solicita-se dos alunos que "escrevam uma ou duas frases sobre a "moral da história" que cada uma das versões admite", o que nos parece pouco útil para a compreensão das dimensões sociais que a produção de um dado gênero pode abarcar.

Consideramos, portanto, que a atividade proposta no Exemplo 16 não consegue dar conta do gênero em seu caráter enunciativo, pois não se preocupa com o gênero textual e seu funcionamento na dinâmica social. Dessa maneira, embora o gênero fábula tenha sido introduzido, a tarefa elaborada com base nesse gênero, evidencia que ele não foi o objeto de ensino, pois fica restrita aos aspectos estruturais, perdendo de vista o aspecto comunicativo. Acerca dessa demasiada preocupação da escola com a forma, nos diz Bezerra (2010, p. 44) que

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

Dando continuidade às análises do TP3, nota-se que a atividade sugerida no exemplo 17 tem como ponto de partida a leitura de quatro diferentes textos que se apresentam em gêneros textuais também distintos. O texto 1 é identificado no caderno como um artigo jornalístico; o texto 2 é um anúncio, classificado; o texto 3, um poema; e o texto 4, horóscopo. São sugeridos os seguintes procedimentos ao professor para o trabalho com esses textos:

> **Exemplo 17**
>
> 1. Na sala de aula, separe os alunos em 4 ou 8 grupos para analisar os textos que você terá reproduzido em número suficiente para todos do grupo.
> 2. **Oriente seus alunos a identificar como as informações estão distribuídas nos textos; qual o conteúdo temático (de que trata o texto); qual a finalidade; quem são seus leitores em potencial; etc**.

> 3. Se você considerar que a análise do plano composicional (da organização das informações) é ainda difícil para um trabalho autônomo, reserve esse trabalho para fazerem todos em conjunto, com a ajuda do professor.
> 4. As respostas, escritas pelos grupos, serão apresentadas a todos como o resultado da análise de cada gênero textual, ao mesmo tempo que os exemplos dos textos circularão entre todos para que a análise seja acompanhada com o texto empírico.
> 5. Mais importante do que a nomenclatura usada para classificar os gêneros é a capacidade para reconhecer características comuns que distinguem um gênero do outro. Por isso, convém informar, de antemão, o gênero com que cada grupo trabalhará.
> 6. Depois dessa análise de textos previamente escolhidos, você poderá levar para a sala de aula alguns exemplares de jornais para que sejam os próprios alunos a escolherem os textos para analisar.
> 7. Você também poderá solicitar que seus alunos tragam eles mesmos um conjunto de gêneros diversos, retirados de jornais ou revistas, para serem analisados em sala de aula. (BRASIL, 2008, p. 66-67)

No exemplo 17, temos uma proposta de exercício em que, embora permaneça evidente a preocupação com a forma e a estrutura textual, há o encaminhamento para a identificação do conteúdo temático, da finalidade e dos leitores em potencial dos gêneros estudados, o que contribui, em nossa visão, para uma análise mais eficaz acerca do funcionamento desses gêneros nas situações de comunicação em que são produzidos. Também no exemplo 18, observamos que a situação de produção e recepção do gênero é colocada em primeiro plano.

> **Exemplo 18**
>
> 1. Leve aos seus alunos uma letra musicada – que você considere atraente para a idade deles – e cante com eles, acompanhando a música e seguindo a letra por escrito.
> 2. Faça com eles uma interpretação do texto, em termos de tema, autor/leitor/ouvinte, formas de expressão, aspectos na construção dos sentidos, idéias sugeridas e/ou explícitas, e tudo o mais que achar interessante e pertinente – inclusive as razões porque os alunos gostam, ou não, da canção.
> 3. Compare com algum outro texto que tenha sido trabalhado sobre o mesmo tema, ou com o mesmo aspecto formal (poesia).
> 4. Provoque uma reflexão sobre a compatibilidade entre oralidade e escrita e sobre o fato de que alguns gêneros podem ser realizados pelas duas modalidades enquanto outros só ocorrem por escrito, ou oralmente.
> 5. Identifique com eles quem é o autor (ou autores) e quem são os ouvintes/leitores a que se destina o texto-canção.
> 6. Identifique algum traço lingüístico que marque o destinatário da canção, como, por exemplo, gírias ou terminologia específica.
> 7. Leve-os, sobretudo, a reconhecer que gêneros textuais estão em toda parte, não apenas na escola. (BRASIL, 2008, p. 74-75)

Neste exemplo, entendemos que o tipo de análise proposta para o gênero é bastante interessante à medida que convoca os alunos a pensarem sobre os vários aspectos, internos

(relativos aos aspectos linguísticos e formais) e externos (relativos aos contextos de produção e recepção) do gênero letra de música. Além disso, são postas em relevo as características relacionadas ao estilo, o que é uma marca determinante para a compreensão de tais textos.

A última atividade da unidade 10 proposta na seção "Avançando na prática" está ilustrada no exemplo 19.

Exemplo 19

1. Leia com seus alunos o seguinte texto de cordel de João Martins de Athayde "As quatro classes corajosas: vaqueiro, agricultor, soldado e pescador".
2. Proponha uma reflexão sobre o que diz o texto em termos de tema, objetivos, personagens, visão de mundo:
a) a discussão pode ser feita em conjunto, oralmente, com a participação de todos, sendo conduzida por perguntas do(a) professor(a);
b) para turmas mais adiantadas na escolarização, cada um desses aspectos pode ser previamente discutido em grupos menores para, depois de preparado o tema, será apresentado à turma toda;
3. Após a análise do poema, proponha uma discussão sobre as finalidades do texto de cordel e como esse texto as realiza;
4. Utilize as informações que apresentamos nesta seção para conduzir a discussão. (BRASIL, 2008, p. 84-86)

Nesta atividade, o gênero escolhido para o ensino é o cordel. Para isso, sugere-se ao professor a leitura de um texto, a partir do qual, propõe-se a discussão "em termos de tema, objetivos, personagens, visão de mundo" e, ainda, sobre "as finalidades do texto de cordel e como esse texto as realiza". É interessante, observar, que somente uma das atividades propõe uma situação de produção de texto, de modo que as demais mantêm o foco na leitura e na análise das características.

Em face do exposto em nossas análises, observamos que nos exercícios propostos, embora sejam mantidas relações de proximidade com os saberes de referência, há um significativo deslocamento da noção de gênero tal como apresentada no contexto das discussões teóricas, tanto nos estudos de viés bakhtiniano, quanto nos estudos que seguem a perspectiva da escola de Genebra. Enquanto no discurso produzido no campo científico os gêneros aparecem intrinsecamente vinculados ao seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação, nas atividades analisadas do GESTAR, observa-se uma ênfase mais acentuada nos aspectos estruturais, em detrimento de seus aspectos comunicativos ou interacionais.

5 A REFORMULAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAIS PELAS PROFESSORAS E SUA MOBILIZAÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS:

Depois de tratarmos acerca da reformulação do conceito de gêneros textuais no GESTAR II e acerca da mobilização de tal conceito nas atividades propostas pelo programa, seguindo os objetivos dessa pesquisa, buscaremos analisar neste capítulo, como se dá o processo de reformulação do mesmo conceito na fala das professoras pesquisadas, a partir dos dados coletados em entrevistas, e sua mobilização nas aulas, quando se propõem a ensinar um dado gênero textual.

Para que se possa analisar a mobilização dos saberes docentes em suas práticas de ensino, é importante considerar, primeiramente, que o saber-fazer do professor é constituído por múltiplos saberes, provenientes de fontes diversas que são mobilizados por ele em sua prática diária de sala de aula. Desse modo, parece-nos fundamental compreender que não somente os saberes teóricos ou disciplinares são convocados no momento em que o professor planeja e executa suas aulas, mas uma ampla variedade de saberes é colocada em jogo quando se pretende ensinar um conteúdo.

Antes de apresentarmos as análises das entrevistas e das aulas das professoras pesquisadas, cabe refletirmos acerca dos diferentes saberes que formam o que estamos chamando "saber do professor", entendendo, principalmente, como já mencionado de várias maneiras neste trabalho, que o saber elaborado pela ciência e o que é ensinado pelos professores em suas aulas abrigam profundas distinções, sendo marcados pelos diferentes objetivos de sua produção.

No caminho dessas discussões, apoiados em Tardif (2008) compreendemos que o saber docente é um saber plural, "formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais"[3]. Descrevendo sucintamente cada um destes: os saberes da formação profissional, correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instâncias de formação de professores, compreendendo os saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes

[3] Rafael (2006), citando trabalhos de Perrenoud (2001) e de outros autores da área da Educação, lembra que a terminologia para se referir aos saberes dos professores é vasta. Em nosso trabalho, adotamos a classificação de Tardif (2008), que propõe: saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, conforme se verá posteriormente. Os saberes disciplinares são tomados por sinônimos de saberes de referência.

pedagógicos; os saberes disciplinares, correspondem aos diversos campos do conhecimento, saberes específicos de cada disciplina no interior de cursos distintos; os saberes curriculares estão ligados aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; finalmente, os saberes experienciais ou práticos, desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções.(TARDIF, 2008, p. 36-40)

Sobre os últimos, o autor esclarece, ainda, que consistem no conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. São, pois, saberes práticos a partir dos quais os professores orientam sua profissão e sua prática cotidiana.

Para nós, essa compreensão é fundamental, pois ao analisarmos as aulas das professoras envolvidas nessa pesquisa, observamos que os saberes ali mobilizados são também plurais, de modo que suas práticas de ensino além de trazerem marcas de seus saberes referenciais, adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada, revelam também suas crenças sobre o saber ensinar, advindo de outras fontes sociais de aquisição que formam os saberes adquiridos no exercício de sua profissão.

Conforme demonstraremos por meio de nossas análises, as sequências didáticas em torno de gêneros textuais desenvolvidas pelas professoras guardam suas relações com saberes diversos, não sendo o saber científico sua única fonte de aquisição. É pertinente lembrar que, sob o efeito da transposição didática, os conhecimentos teóricos produzidos na academia passam por diversas instâncias antes de atingir o professor em sala de aula. Nesse caminho, a produção dos pesquisadores no âmbito da ciência passa por mediações: de sua elaboração na universidade, aos textos de divulgação científica, onde os conceitos são reformulados, até os documentos oficiais que prescrevem o ensino, programas das secretarias, cursos de formação, até chegar, finalmente, à sala de aula.

Assumimos, assim como Rafael (2001a), que na sala de aula há mobilização de recursos próprios do movimento de transposição de conhecimentos desses lugares todos (ciência, divulgação, sistema escolar), para se constituir um objeto próprio do discurso didático, de modo que a prática não pode ser concebida como transmissão de saberes. Nesse sentido, afirmamos que o saber construído na aula não é um saber científico de referência simplificado, mas é resultante da mobilização de uma multiplicidade de saberes, construídos e marcados pelo novo contexto de sua produção.

Acerca dos objetos de ensino, nos lembra Rojo (2001) que dentro da abordagem mais ampla de transposição didática (CHEVALLARD, 1985 e 1988), a equipe de didática de língua materna da Universidade de Genebra atribui um lugar de destaque à modelização

didática (conforme tratamos no capítulo 2 desta dissertação). Nesta perspectiva, estes pesquisadores supõem os gêneros como um dos objetos centrais no ensino de língua materna, sendo a construção de um modelo didático para o ensino de determinado gênero um dos momentos centrais na construção de um plano de ensino. Esse modelo é responsável pela seleção de características do objeto a serem ensinadas e por sua adequação às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, a ausência de modelos didáticos de gêneros textuais já elaborados por especialistas e o desconhecimento por parte dos docentes acerca dos modelos já existentes, acabam fazendo com que cada professor elabore, a seu modo, suas sequências didáticas para ensinar seus alunos a produzirem textos em diferentes gêneros (cf. BARBOSA, 2000) Assim sendo, o professor seleciona para o trabalho em sala de aula os aspectos que julgam ser mais importantes para a apropriação de determinado gênero pelos alunos. É esta seleção do objeto de ensino por parte do professor que nos interessará aqui, pois entendemos que em suas sequências didáticas, P1, P2 e P3, constroem seus próprios modelos didáticos dos gêneros: história em quadrinhos, conto e crônica, respectivamente.

Levando-se em conta que este capítulo não tem o intuito de apontar inadequações diante do que foi proposto pelas professoras pesquisadas, o que se pretende analisar é: como as professoras concebem os gêneros textuais e, a partir disso, explicitar quais os objetos de ensino construídos por elas, quando têm por objetivo ensinar diferentes gêneros. Dando início a essas análises, trazemos nos excertos abaixo, o que dizem as professoras sobre os gêneros textuais, quando solicitadas a apresentar uma definição para o conceito.

> P1: "Pra mim **o gênero textual é a configuração, a forma que o texto tem dentro da situação comunicativa** se eu quero, se eu quero como eu já acabei de falar antes, se eu quero mandar um recado pra alguém eu vou fazer um bilhete, **depende da situação comunicativa que o texto... e da intenção que o autor tem na hora de fazer de produzir aquele texto**".

> **P2:** Olhe só, é, é... são... são várias coisas que passam pela minha cabeça a respeito de gêneros, eu já li muito, eu já né? fiz muito resumo sobre gênero. Mas assim, eu vejo que **os gêneros são elementos que, que favorecem o melhor entendimento do mundo, das pessoas, do nosso contexto e:: como também da::, do uso da língua**. Não é? [...]Por que:: além também de promover várias coisas cada uma tem sua intenção uma pra entreter, outra para informar, outras para é:: informar, entreter (e outros é pra:::) (...) Fazer a reflexão da sociedade, né? E cada uma tem sua::: sua forma específica de trabalhar o gênero né? E aí favorece também a competência comunicativa do sujeito que estão::: que vão ler aquilo ali. Eu defino assim, que são elementos essenciais para entendimento do mundo e da vida.

> **P3:** Eu, na minha ...**na minha concepção de gênero eu entendo assim, que são as diferentes formas que as pessoas utilizam na sociedade pra se comunicar**, então eu posso me comunicar através de uma carta, através de um e-mail, através de uma crônica, através de um conto, né? Eu to levando, eu to me comunicando com as pessoas, através de um cartaz, então assim de diferentes, é ...das diferentes formas de comunicação. Então, é isso que eu entendo de gêneros, talvez não seja um conceito assim ((risos)).

Nas definições apresentadas nesses trechos, observamos que P1 e P3 concebem a noção de gênero de maneira muito próxima. Enquanto nos estudos científicos de referência, como vimos em capítulos anteriores, os gêneros são definidos como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003), ou ainda, como "entidades sócio-discursivas e formas de ação social" (MARCUSCHI, 2010), nas falas das duas professoras, há uma reformulação de tal conceito, quando admitem ser os gêneros "[...] a configuração, **a forma** que o texto tem dentro da situação comunicativa" (P1), ou "[...] as **diferentes formas** que as pessoas utilizam na sociedade pra se comunicar"(P3). A nosso ver, a expressão *forma* não dá conta de abarcar todo o significado que o termo *enunciado* recobre, desse modo, há aqui uma recategorização do conceito de gênero, uma vez que o conceito apresentado pelas professoras, já não é o mesmo da ciência, mas é um conceito reelaborado por elas, a partir da mobilização de seus saberes.

Diferentemente das reformulações analisadas no capítulo anterior, ocorridas em situação de difusão ou para fins específicos do ensino/aprendizagem escolar, como verificamos no caderno de estudos do GESTAR II, consideramos que os comentários das professoras nas entrevistas não se caracterizam nem como situação de difusão, nem de ensino, por isso, sugerimos, conforme Santos (2006), a possibilidade de outro tipo de reformulação que pode ser denominada de *reformulação apropriativa*, que ocorre quando um conceito científico é reformulado à maneira do leitor pelo uso que se faz dele. Para Santos (2006b, p. 1330)

> Esta estratégia pode se manifestar nos casos em que o leitor se apropria do conhecimento científico, mobilizando basicamente os termos da linguagem *ordinária*, resultando, muitas vezes, em um enriquecido processo de construção metafórica. Os conceitos podem ser reformulados não necessariamente sob o efeito de uma difusão ou de uma transposição, mas, sobretudo, sob a influência da ação *responsiva* do interlocutor (Bakhtin, 1995), ao inserir na sua interpretação as palavras e as vozes próprias que, por sua vez, sinalizam reformulação, construção e apropriação do conhecimento advindo do texto alheio.

Na elaboração de suas definições, P1 e P3 utilizam o recurso da exemplificação, o que pode revelar uma apropriação do conceito em questão, os gêneros textuais: **"[...] se eu quero mandar um recado pra alguém eu vou fazer um bilhete"** (P1); e **"[...] eu posso me comunicar através de uma carta, através de um e-mail, através de uma crônica, através de um conto"** (P3). Além da exemplificação, aparecem também na fala destas professoras, alguns aspectos constitutivos do gênero, que nos permite assegurar a não ocorrência de contradição ou de redução do conceito básico: há menção da "situação comunicativa", da "intenção do autor" e o reconhecimento de que os gêneros são utilizados "pelas pessoas **na sociedade** para se comunicar". Essa preocupação com a situação comunicativa e com o caráter social da produção dos gêneros, também é evidenciada nas sequências didáticas elaboradas por estas professoras.

O comentário da professora P2 pareceu-nos mais difícil de analisar, pois, quando solicitada a definir, com suas palavras, os gêneros textuais, P2 elabora uma definição vaga, o que pode demonstrar pouco domínio do saber de referência. Por outro lado, pode-se depreender que esta professora também compreende a noção de gênero textual, ao seu modo, quando se refere a **"[...] elementos que favorecem o melhor entendimento do mundo, das pessoas, do nosso contexto e [...] do uso da língua",** ou ainda quando remete à ideia de que o gênero **"favorece [...] a competência comunicativa do sujeito que estão::: que vão ler aquilo ali".** Na seção seguinte, pretende-se explicitar o modo como, a partir dessas concepções de gêneros textuais, essas professoras realizam o ensino de produção de texto com seus alunos.

5.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS: O QUE ENSINAM AS PROFESSORAS?

Ainda nas entrevistas, foi solicitado que as professoras descrevessem situações didáticas já vivenciadas por elas, nas quais o objetivo pretendido fosse o ensino de um gênero textual. As sequências descritas pelos sujeitos da pesquisa são as mesmas que foram observadas por nós. Passamos a apresentar, então, o que dizem as professoras sobre o trabalho didático que realizam a partir de determinados gêneros, buscando relacionar a descrição de suas sequências ao trabalho efetivamente realizado em sala de aula. Para fins de organização, trazemos primeiramente a fala de P1, quando relata sua experiência com o ensino de História em quadrinhos. Nos diz a professora:

Exemplo 1

> **P1:** Nesse segundo momento eu queria trabalhar o gênero história em quadrinho, então o que foi que eu propus a ele, eles iriam pegar, pegar, escolher ir lá no blog e escolher uma história que ele achasse mais interessante, depois que eles achassem mais interessante eles iam adotar aquela história pra eles, independente de ser dele no primeiro momento ou não, ele iria achar a história mais interessante, depois que ele achasse essa história interessante ele ia tentar transformar aquele, aquela, aquela notícia, aquela notícia não, aquele caso ali, aquele conto EM história em quadrinho, e pra transformar ele teria que ver a estrutura da história em quadrinho, o que é aquele tex, aquela história ia ser transformada em quadrinhos, a fala dos personagens não ia mais ser através de travessão, ele ia transformar lá através dos balões, então nós estudamos lá a estrutura uso dos balões, o uso das onomatopeias, o uso das é::: da configuração enfim dos quadrinhos. Depois eles produziram as histórias em quadrinho e eu postei no blog e aí veio a etapa final dessa, dessa
> **P:** Sequência.
> **P1:** Sequência aí que era onde eles iam ler, ler as histórias em quadrinhos e dizer em que ponto tava bom, eles iam tecer os comentários, analisar e tecer os comentários, em que ponto que estava bom, em que ponto que estava, que deixaram a desejar.

De acordo com P1, sua sequência didática tinha por objetivo a produção de Histórias em quadrinhos. Pretendia-se que os alunos do 6º ano, tomando como base alguns textos narrativos produzidos anteriormente pela turma, transformassem seus textos em HQ, após atividades de leitura e estudos sobre as características do novo gênero apresentado pela professora. Segundo as informações da professora, o trabalho com o gênero História em quadrinho em suas aulas deveria seguir o seguinte percurso: apresentação de uma situação de produção, neste caso, a escrita de HQs para o blog da turma; depois disso, seriam organizadas atividades de leitura do gênero e o trabalho sistemático em torno de suas características intrínsecas, conforme a fala de P1, **"a estrutura da história em quadrinhos [...], a fala dos personagens não ia mais ser através de travessão, nós estudamos lá a estrutura uso dos balões, o uso das onomatopeias, [...] da configuração enfim dos quadrinhos"**; depois desse estudo, os alunos deveriam escolher um texto narrativo produzido por eles anteriormente para adaptá-lo ao novo gênero; depois da etapa de produção, foi prevista a publicação desses textos no blog.

A partir dessa descrição, verifica-se que o percurso seguido pela professora revela, assim como na concepção assumida por ela na entrevista, uma preocupação com **"a forma que o texto tem na situação comunicativa"**, assim, embora não se perca de vista a situação de produção e de circulação/recepção dos textos produzidos, evidencia-se, por outro lado, a ênfase nos aspectos estruturais. Constituirão objetos de ensino nas aulas de P1, os elementos que compõem a organização formal e linguística das HQs: uso de desenhos simplificados, uso

de balões, uso das onomatopeias, tipo de letra adequado, conforme mostraremos nas aulas. É preciso frisar que, ao trazer essas considerações, não estamos dizendo que a professora não realiza outras reflexões em torno do gênero, quanto aos seus aspectos comunicativos como parece evidenciar sua proposta, estamos nos referindo aqui, apenas ao conjunto de aulas observadas por nós que, como já dissemos, não abarcou toda a sequencia planejada e executada por P1.

Passemos, então às análises das aulas de P1. Na primeira aula observada dessa professora, foi feita uma retomada de aspectos que já haviam sido trabalhados com os alunos e estavam, naquele momento, sendo apresentados como critérios de avaliação a serem observados para a produção dos textos solicitados. Àquele momento, já haviam sido apresentados aos alunos: a situação de comunicação, o gênero escolhido e o contexto de circulação das produções, incluindo-se aí, seus possíveis leitores. No trecho abaixo, temos a transcrição da abertura da aula em que P1 anuncia que serão retomados os critérios para a produção das HQ.

Exemplo 2

P1: vocês vão dizer aqui pra pró... tudo o que vocês lembram que a gente estudou nas aulas passadas sobre história em quadrinhos. vocês vão falando e eu vou colocando aqui... por quê? porque é:::... a gente... vocês vão precisar desses dados que a gente vai anotar aqui, então é bom que vocês já preparem um caderno com a caneta pra tá anotando aqui. o que eu anotar aqui... vai ser... vão ser os critérios... pra gente utilizar... pra vocês utilizarem na hora que for fazer a história em quadrinhos que eu vou solicitar...
A: ((um dos alunos faz uma pergunta, porém não é possível escutar))
P1: não se acalme vamos recapitular pode botar lá... podemos? .... pronto... meninos? então vamos lá... antes da gente começar ((pausa)) to esperando vocês começarem a dizer, o que foi mesmo que a gente falou?
A: professora .... eu não vim ((terça feira não))
P1: você não veio então você vai prestar atenção porque a gente vai fazer uma revisão de tudo que a gente viu na aula anterior, ta? ((trecho inaudível)) copiem tudo aí... porque vocês vão precisar depois na hora de produzir o texto...

O trecho apresentado no Exemplo 2 é a abertura da aula em que P1 retoma ou, em suas palavras, recapitula com os alunos "tudo" o que foi trabalhado em classe sobre as Histórias em quadrinhos, a fim de estabelecer os critérios que nortearão as produções desse gênero. Essa aula aconteceu depois de já terem sido feitas atividades de leitura de quadrinhos, tiras e depois que a professora já havia explanado sobre a história das HQs (constam de nossos anexos o plano completo da sequência didática). Após a abertura da aula, P1, em diálogo com

seus alunos, lembra os aspectos estudados e registra no quadro os critérios que considera indispensáveis para a elaboração de uma boa HQ. Vejamos o exemplo 3.

Exemplo 3

P1:bora lá... vamo dizer... vamo ver aí o que é... uma história em quadrinhos... o que que ela tem que ter mesmo? pra ela ser aquela historia em quadrinhos boa... daquelas que a gente lê com interesse?
A: estrutura
P1: sim... e o que é que tem que ter na estrutura da historia em quadrinhos?
A: os desenhos... a fala dos personagens...
P1: desenhos... o desenho só pode ser aquele desenho mais complicado que tenha tudo perfeitinho?
A: não::: [...]
P1: uso de desenho simplificado ou colagem.... voltando aqui aos balões... que é muito importante! por que que a gente usa mesmo os balões nas histórias em quadrinhos?
A: fala da personagens.
P1: muito bem! mas os balões... eles são sempre iguais?
A: não
P1: eu uso de repente um diferente pra deixar um mais bonito, ou outro mais bonito. é assim que a gente diferencia a forma dos balões?
A: não.... tem o dos pensamentos
P1: a forma como a pessoa está falando é que vai diferenciar o formato do balão, é ou não é?

De acordo com o exemplo 3, os encaminhamentos dados pela professora para a produção do gênero escolhido dão ênfase aos aspectos estruturais e de organização formal do gênero, que deveriam ser observados pelos alunos. A pergunta da professora **"uma história em quadrinhos... o que que ela tem que ter mesmo? pra ela ser aquela historia em quadrinhos boa... daquelas que a gente lê com interesse?"**, é o ponto de partida para a discussão com a turma dos aspectos considerados mais importantes, ou seja, o que não pode faltar na HQ. A participação dos alunos é muito importante nesse momento para o desenvolvimento da aula, pois suas falas vão ajudando a encaminhar o conteúdo para a apresentação da "estrutura" do gênero, o que compreende: os desenhos, a fala dos personagens e o uso de balões.

No exemplo 4, a professora conclui a apresentação dos critérios, sendo apresentados, ainda outros aspectos inerentes ao gênero estudado, a saber, o uso das onomatopeias, a necessidade da atribuição de um título relacionado à história, criatividade, tipo de letra e organização dos quadrinhos.

Exemplo 4

> P1: então quando vocês me entregarem as produções... as histórias em quadrinhos... eu vou estar analisando isso aqui ((aponta para os critérios escritos no quadro)) vocês usaram os balões corretos pra representar cada fala? os desenhos... vocês procuraram os desenhos mais... o desenho... o desenho ta legal? a disposição do desenho... não em relação a... a beleza do desenho... a beleza não... eu to procurando que vocês pensem assim... vocês usaram a forma mais acessível a vocês pra fazer ali aqueles desenhos? as onomatopeias... fizeram uso das onomatopeias... nas historias em quadrinhos? o titulo tem alguma coisa a ver com a história? criatividade... foram criativos? e organização... foram organizados? tomando cuidado pra não colocar aquelas letrinhas pequenininhas... qual foi a estratégia que a gente disse lá? procurar usar uma letra... primeiro a fala.... depois cobre com o balão... e... por último... o desenho... e procurar desenhar... procurar escrever usando sempre uma letrinha uniforme... ou seja... de um tamanho só.... ok... estamos entendidos até aí... meninos?
> A: sim

O exemplo 4, confirmando nossas considerações, aponta mais uma vez para o que se relaciona aos aspectos formais do gênero em estudo, neste caso, o cuidado com a diagramação. A professora apresenta neste momento da aula, algumas técnicas que podem garantir a organização das HQs, como é possível notar no trecho: **"[...] qual foi a estratégia que a gente disse lá? procurar usar uma letra... primeiro a fala.... depois cobre com o balão... e... por último... o desenho... e procurar desenhar... procurar escrever usando sempre uma letrinha uniforme... ou seja... de um tamanho só...."**. Levando em consideração o gênero escolhido pela professora, concordamos que as orientações sobre esses elementos formais sejam, de fato, indispensáveis para que as produções dos alunos atendam à organização das HQ, embora consideremos que outros aspectos poderiam ter sido tratados, como a abordagem temática, a necessidade de adequação das falas, dentre outras características que distinguem o texto em quadrinhos do texto escrito em prosa.

Na segunda aula observada, a professora faz a divisão das duplas para a produção das HQs e explica, novamente a proposta de produção. Logo em seguida, dirige-se com a turma ao laboratório de informática da escola, onde os alunos em visita ao blog deveriam escolher livremente, entre os textos narrativos produzidos pelos colegas, aqueles que seriam adaptados ao novo gênero.

Exemplo 5

> P1: pronto... na primeira unidade, vocês lembram que vocês fizeram as narrativas que eu postei lá no blog, lembram? então pronto... o que é que vocês vão fazer hoje? a partir de hoj... nós vamos fazer lá uma visita a sala de informática pra gente acessar o blog.... vocês vão ler as histórias... a história que você achar mais interessante... [...]

> P1:... nós a partir de hoje... vamos lá pro laboratório de informática para acessar o blog... o que é que nós vamos fazer lá no blog? vocês vão ler as narrativas que vocês fizeram lá na primeira unidade... não precisa ser só desse ano não... podem ser as narrativas... dos contos do ano passado também.... você vai ler a história que você julgar... vai ler... vai escolher uma mais interessante... a mais interessante... você já vai postar lá... em novo comentário... este é o texto escolhido pela dupla tal e tal e vai colocar o nome da dupla.... depois que você fez isso, você vai copiar o texto... copiar a história e vai tentar montar a sua história em quadrinhos... a partir daquele texto... entenderam... gente?
> A: entendeu

Nesta aula, após as instruções da professora, os alunos vão para o laboratório de informática e, depois de escolherem os textos, copiam em seus cadernos para posteriormente, na sala, iniciarem a produção da HQ. As aulas que seguem, consistem na execução da produção, contando com a intervenção da professora, conforme exemplificamos abaixo.

Exemplo 6

> P1: ta dando certo? já contaram quantos quadrinhos vão precisar usar? já? já tão vendo o que vai se usar no primeiro... usar no segundo? já ta tudo esquematizadinho? ta? oh a letra... tu entendeu o que aí... depois? tu ta entendendo isso aí... o que ta escrito aí?
> A: to
> ((dirigindo-se a outra dupla de alunos))
> P1: já contaram quantos quadrinhos vão ser usados? o que é que vai botar no primeiro, no segundo? tem que fazer primeiro isso... pra você ter uma noção de como é que vai ficar a formatação da historinha.... porque se começar a fazer um quadrinho... aí já faz o outro de outro jeito... e aí? como é que vai montar depois pra ficar a historia em quadrinhos? isso aqui já é a divisão dos quadrinhos... é?
> A: aham
> P1: e quem já viu um quadrinho dessa espessura aqui? vamos consertar então...
> A: é porque a gente vai botar eles aqui a imagem do escolar levando eles pra escola...
> P1: ah... vocês que sabem como vai ser...
> A: é porque a gente vai ter fazer o desenho grande ...
> P1: ah, então... fica à vontade... não pode esquecer da capa... viu?
> A: aham... qual capa?
> P1: a capa da historia em quadrinho... toda historia em quadrinho não tem a capa?
> A: eu estou ligado...

As duas últimas aulas observadas de P1 tiveram esse objetivo de orientar a produção dos alunos. De acordo com suas orientações, os alunos deveriam decidir sobre a quantidade de quadrinhos que seriam suficientes, sobre o tamanho dos desenhos e das letras, de modo que a organização do texto em seu novo formato não fosse comprometida. Desse modo, a

professora é atenciosa e atende de modo particularizado cada uma das duplas, observando o andamento do trabalho e tirando as dúvidas apresentadas pelos alunos.

Os exemplos extraídos das transcrições de aulas do sujeito de pesquisa P1 nos permitem considerar que, de fato, o trabalho em torno de um gênero textual acontece. A sequência didática levada a efeito pela professora dá conta de envolver todos os alunos na proposta, o que resulta na produção de HQs, objetivo principal traçado por P1. É evidente, no entanto, que o trabalho em torno de características formais e aspectos estruturais tem maior destaque nas aulas observadas, de modo que não há o mesmo cuidado com o estudo de outros aspectos, também importantes, como a situação comunicativa e os objetivos do gênero HQ.

Convém lembrar que, como bem salientam Dolz; Schneuwly (2004), o gênero que chega a escola é uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, o que implica numa transformação, pelo menos parcial, do gênero para que os objetivos do sistema escolar sejam atingidos. Concluímos, desse modo, que para ensinar o gênero HQ na escola, P1 elege as suas dimensões ensináveis. De acordo com os comentários de P1 na entrevista e de nossas observações das aulas, é possível dizer que a ênfase está na composição formal do gênero, assemelhando-se àquelas atividades apresentadas pelo GESTAR como modelos para o ensino de gêneros textuais.

É importante destacar que a proposta de P1 não negligencia, ao contrário de boa parte dos exercícios do GESTAR II, o contexto de circulação dos textos produzidos pelos alunos, uma vez que há em sua sequência um destino previsto para as produções, a saber, a publicação dos textos no blog da turma. Tem-se, assim, um trabalho didático em que são indicados o gênero (HQ), os interlocutores (os colegas de classe e da escola, entre outros visitantes do blog) e o contexto de produção, circulação e recepção dos textos produzidos, o que torna a atividade de produção de textos uma prática contextualizada, na qual o aluno sabe o que, como, para que e para quem escrever.

Seguindo nossos objetivos, passamos a apresentar as análises de dados da professora P2. Inicialmente, apresentamos os dados coletados em entrevista em que esta professora descreve sucintamente as aulas em que teve como objetivo o ensino do gênero conto a alunos do 9º ano. Vejamos.

Exemplo 7

P2: É, o, o conto foi assim, eu já tava disposta a trabalhar com esse gênero, e::: no início das aulas os alunos não tinham o livro, e eu nem sabia que o livro de oitava série que a gente trabalhou ano passado se eles iam ganhar ou não, eu escolhi o gênero conto independente disso e montei a sequência

> didática [...] Daí, trabalhamos com o ge... o conto Resto de carnaval de Clarice Lispector discutimos, trabalhamos a unidade do livro em sala de aula e::: depois é foi naquela última é primeira, primeira vez que tu veio foi na segunda?
> **P:** Foi
> **P2:** trabalhamos o de Luiz Vilela "Eu estava ali deitado". [...]
> **P:** (você costuma) encaminhar a leitura sempre assim na tua sequência você prevê um momento de leitura pra (depois seguir) uma produção como é?
> **P2:** Isso, um momento de leitura, de produção e discussão, eu gosto mais de discutir com meus alunos.
> **P:** de discutir sobre o conteúdo temático (...)
> **P2:** sobre o conteúdo temático. E sempre relacionando com::: com o hoje, com nosso contexto.
> **P:** E no momento assim da, da produção você chama atenção para as características daquele conto, como é que é? (....)
> **P2:** Sim, sim, sim embora não tenha sido de modo sistemático como eu falei, se eu tivesse levado mais detalhe sobre a produção de um conto, mas eu digo, as características do conto é assim. E, tanto é que a gente no outro né (eu falei pros alunos olha é) um conto diferente é contemporâneo ele não tá nem preocupado com questões de, de inicio com letra maiúscula ele é (despojado) né?
> **P:** E a, a o destino da produção quando eles produzissem esse conto ia ter algum::: ia fazer um, ia montar um livro ia fazer alguma coisa assim? (...)
> **P2:** Não. A produção está no caderno deles...
> **P:** pra eles aprenderem (...)
> **P2:** É, é tá no caderno deles. Agora tem, tem... é::: seguindo nessa unidade com esse trabalho eu vou ver se a gente não cria alguma coisa pra colocar nesse texto.

Tendo em vista o ensino do gênero conto, de acordo com P2, sua sequência didática deveria seguir o seguinte percurso: leitura, produção e discussão da temática. Segundo a professora, seu trabalho em torno de características formais não é sistemático, como verificamos no trecho: **"embora não tenha sido de modo sistemático como eu falei, se eu tivesse levado mais detalhe sobre a produção de um conto, mas eu digo, as características do conto é assim"**. O foco da sequência, como se verifica na fala de P2, é a discussão do tema abordado pelo conto, a partir do qual pretende dialogar com seus alunos: **"Isso, um momento de leitura, de produção e discussão, eu gosto mais de discutir com meus alunos. [...] sobre o conteúdo temático. E sempre relacionando com::: com o hoje, com nosso contexto"**, isso se confirma, também nas aulas desta professora.

A descrição da professora também aponta para a análise do estilo dos contos trabalhados em: **"E, tanto é que a gente no outro né (eu falei pros alunos olha é) um conto**

diferente é contemporâneo ele não tá nem preocupado com questões de, de início com letra maiúscula ele é (despojado) né?" Quanto ao destino dos textos produzidos pelos alunos, P2 afirma que os contos estão nos cadernos, mas pensa numa possibilidade de suporte para sua circulação num momento posterior: **"A produção está no caderno deles [...] Agora tem, tem... é::: seguindo nessa unidade com esse trabalho eu vou ver se a gente não cria alguma coisa pra colocar nesse texto"**.

Nos exemplos extraídos das transcrições de aulas P2 a seguir, apontaremos para os objetos de ensino construídos por esta professora nas situações didáticas em que trabalha em torno do gênero textual conto. No caso da sequência de P2, as aulas que nós observamos não contemplaram as orientações para a produção dos textos dos alunos, de modo que, nossas primeiras observações... No excerto abaixo, temos a abertura da primeira aula que observamos, quando, após devolver as correções dos contos produzidos pelos alunos, P2 propõe a leitura de um outro exemplar do gênero, apresentado pelo livro didático.

Exemplo 8

P2: Nós vamos abrir o nosso livro na página vinte e seis, vamos ler outro conto psicológico, com outro ( ) com conto da nossa coleguinha Clarice Lispector. Vinte seis ( )
A: Vinte e seis é professora?
P2: Luiz Vilela. Vamos ler dobre ele aí, Luiz Vilela. Lê aí ( )
A: Eu estava ali deitado (....)
P2: O que você vai ler. O segundo conto que você vai ler é de autoria do escritor mineiro Luiz Vieira, Vilela. Nascido em Ituiu, não (...) Ituiutaba.
A: Ituiutaba em mil novecentos e quarenta e dois, aos vinte e quatro anos já alcançou o reconhecimento: seu livro de estreia, Tremor de terra, rendeu-lhe o Prêmio nacional de fixação (...)
P2: Ficção.
A: Hã?
P2: Ficção.
A: Ao qual se sucederam vários outros, ao longo de sua carreira. "Eu estava ali deitado" é um dos contos No bar, segundo livro do autor, publicado em mil novecentos e sessenta e oito, terceira edição a sair em dois mil e nove, pela editora Record. Seu tema, assim como o de grande parte dos contos do livro, é a do, dolorida experiência de um jovem. ... Pode ler o texto?
P2: Pode.

Para esta aula, propõe a professora que os alunos façam a leitura do conto de Luiz Vilela, a partir do qual, deverão responder às questões propostas no livro didático. Antes dessa aula, os alunos juntamente com P2 já haviam lido outro conto com o qual deveriam

estabelecer comparações. Um dos alunos realiza a leitura integral do texto e logo após, P2 intervém para encaminhar as discussões em torno de sua estrutura ou, nas palavras de P2, da sua "montagem", conforme exemplo 9.

Exemplo 9

P2: Pra começar eu queria perguntar a vocês o seguinte... na estrutura do texto é diferente do texto de, de Clarice?
[...]
P2: A:::: tá o que vocês perceberam aí na, na montagem do texto?
[...]
A: Ela não foi personagem ( )
P2: Você acha que não? Não foi em primeira pessoa não? Quando ela diz minha mãe?
A: Tá.
P2: Tá também, mas não é isso que a pró quer saber não. Vamos comparar os parágrafos e ver qual é o texto ( ) quem está aí no primeiro parágrafo do texto, Vilela? ... hein?
A: É pra ler professora?
P2: Não, não é precisa ler não basta olhar. Não é no sentido do texto que a gente tá discutindo agora não é na estrutura do texto na montagem. Tá diferente?
A: Tá.
P2: Como é que Vilela começou o texto dele?
A: Eu estava ali deitado ( )
P2: Muito bem garota, ele inicia com letra minúscula. E a pontuação? O texto dele é pontuado?
A: Não.

Ao propor com os alunos a análise da estrutura do conto, P2 analisa aspectos relacionados ao estilo, como podemos notar no trecho em que ela diz **"Ele é bem irreverente, já o de Clarice olhe lá. Eu estou mostrando a estrutura porque vocês tão em processo de construção de um conto [...] eu estou mostrando o de Clarice e o de Luiz Vilela. Ela não, todo parágrafo separa direitinho, início com letra maiúscula, a pontuação também adequada e ele não, observe todo o texto dele aí"**. Desse modo, não é à composição do conto (situação incial, conflito, clímax, desfecho, por exemplo), a que P2 está se referindo nesse momento da aula, o que a professora realmente destaca para seus alunos são as marcas de estilo de diferentes autores.

Na sequência da aula, P2 dá continuidade à análise do conto, enfatizando ainda as diferenças entre os dois textos lidos, o de Clarice Lispector e o de Luís Vilela. Conforme veremos no exemplo 10, P2 passa a apontar, também, para outro elemento relacionado à estrutura formal do gênero, a organização das falas por meio de discurso direto.

Exemplo 10

P2: Ele é bem irreverente, já o de Clarice olhe lá. Eu estou mostrando a estrutura porque vocês tão em processo de construção de um conto, tão num processo ainda, estão começando a construir a produzir contos ( ) de modo convencional ou não, é por isso que eu estou mostrando o de Clarice e o de Luiz Vilela.. Ela não, todo parágrafo separa direitinho, início com letra maiúscula, a pontuação também adequada e ele não, observe todo o texto dele aí e se a gente não tomar cuidado ((áudio é interrompido)) ... Observaram? Volte lá novamente qual é o único ponto que ele usa aí, Luiz Vilela? Hã?
A: Só interrogação.
P2: Só interrogação, Ele não colocou uma vírgula e tem outra característica aí do conto de Luiz Vilela também viu, apareceu muito discurso direto. Olha aí os travessões indicando os discursos direto. È outro recurso que vocês podem usar também, explorar no conto de vocês, Clarice usou menos, não é? Usou tão pouquinho, lembra ( ) o de Clarice eram poucos o discurso direto com indireto ( ) semana passada?
A: Que dia?
P2: Fizemos sim, na linguagem de ( ) no conto de Clarice ela usou em uma frase pequenininha aí o discurso direto. Já Luiz Vilela explorou mais esse recurso, ele usou mais.

Nas análises encaminhadas por P2 que estão ilustradas no exemplo 10, mais uma vez, não aparecem, enquanto objeto de discussão e de ensino, os aspectos comunicativos do gênero em questão, tais como, os objetivos ou funções do texto literário, a especificidade da linguagem literária para atingir a esses objetivos, os possíveis leitores, a situação de produção ou contexto de circulação dos textos. A nosso ver, o trabalho didático realizado por P2, embora tenha sido organizado em torno do gênero conto, focaliza a tipologia narrativa, sendo recorrentes suas observações sobre: a organização das falas das personagens, como no trecho **"[...] tem outra característica aí do conto de Luiz Vilela também viu, apareceu muito discurso direto" e "[...] Olha aí os travessões indicando os discursos direto"**; a posição do narrador, como se evidenciou no Exemplo 8: **"A: Ela não foi personagem P2:Você acha que não? Não foi em primeira pessoa não? Quando ela diz minha mãe?"**.

Nesse sentido, concordamos com Martins (2009) quando afirma que a concepção de gêneros do discurso hoje praticada nas escolas é resultado de uma série de transformações, incluindo-se nelas o casamento com práticas pedagógicas bastante tradicionais. Na sequência didática analisada, entendemos que P2 realiza um trabalho com categorias relativamente fechadas para o ensino de um gênero textual, ao restringir-se ao tratamento didático dos aspectos tipológicos, uma prática já cristalizada no sistema escolar que não dá conta de

responder àquele objetivo prescrito nos PCN, por exemplo, de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Em nosso entendimento, esse "casamento com práticas pedagógicas tradicionais" acontece, não porque o professor seja resistente a mudanças, mas conforme vimos em Tardif (2008), o saber docente não é formado apenas de seus saberes referenciais de formação, mas também de suas experiências como professor e também como aluno, que o ajudam a construir seu saber-fazer em sala de aula. É preciso não esquecer que nossa escola foi, e é, tradicionalmente marcada pelo trabalho com as tipologias textuais, muito presentes e enfatizadas também nos livros didáticos adotados nas escolas. Desse modo, não é espantoso que, nesse caminho da transposição didática dos gêneros, haja deslocamentos, realinhamentos entre o que se prescreve e o que se ensina. Nesse processo de busca por um caminho para ensinar gênero conto, a professora acaba mobilizando o que aprendeu sobre esse objeto, em sua formação inicial e continuada, com seus outros saberes adquiridos no exercício de sua profissão.

Nas aulas que completam a sequência observada por nós (cf. anexos), há ainda vários momentos em que a ênfase volta–se para as discussões do conteúdo temático, trazendo com isso, uma participação ativa dos alunos nas aulas e outros momentos de análise dos elementos que compõem o conto, como por exemplo, a noção do tempo, cronológico ou psicológico. No Exemplo 11, temos o último exercício do livro didático proposto por P2, nas aulas observadas, no qual, a partir da análise da tela "Persistência da memória" de Salvador Dalí, seus alunos deveriam estabelecer relações com os contos analisados em sala.

Exemplo 11

P2: queridos... pronto? Nós trabalhamos dois contos - - Clarice Lispector e Luiz Vilela, um mais antigo e outro mais contemporâneo, não foi isso?
A: Foi
P2: foi eu deixei a página inicial do livro – silêncio..ó:: psiu! - - pronto? A página inicial do nosso livro o texto imagético que tem pra agora porque vocês têm mais condições de fazer as leituras vê aí... na imagem ou nas imagens que são várias (...)
[...]
P2: Você não imagina por que o relógio tá aí? Aí você vendo os contos que você leu, você não faz uma relação com (os textos aí)?
A: Na minha opinião é que cada minuto que passa o mundo está mais quente. (a terra está mais quente) minha opinião né. Eu to dando minha opinião. (Não sei se tá correto)
P2: Você tá associando aqui por causa da seca que a gente tá e tá muito quente...
A: É. Globalização. Aquecimento global. ( )

> P2: Sim. Mas tudo bem, mas lembrando do conto de Clarice Lispector o quê que você entende aí? Que leitura tu faz aí desses relógios?
> A: Tá derretendo mesmo.
> P2: O detalhe aí não importa muito não, a:::: a estética do relógio. Mas que ele simboliza sim, aí a gente vai lá pro conto, os contos né. O relógio marca o quê? (nossa gente)
> A: As horas. E tem o que as horas com o coração?
> P2: Eu quero mais coisas não só é isso. Marca só as horas? Que ideia a gente tem do relógio aí lembrando dos contos, que ideia a gente tem?
> A: O tempo. O tempo é...
> P2: Pronto gente, o tempo::: Aí porque esse relógio aí simbolizando o coração? Tem algo a ver com os contos?

A partir dos trechos das aulas de P2 analisados aqui, observamos que ao intentar ensinar o gênero textual conto aos seus alunos, a professora seleciona as seguintes dimensões como objeto de ensino: análise do conteúdo temático, modos de organização da fala das personagens (discurso direto, indireto); foco narrativo; tempo (cronológico, psicológico). Consideramos que a seleção destas dimensões parece focalizar a tipologia narrativa, mais do que os aspectos comunicativos, relacionados à função ou objetivos da produção do gênero estudado. Reconhecemos que para a produção de qualquer gênero organizado em uma tipologia narrativa, o estudo dos aspectos selecionados por P2 é indispensável, mas compreendemos que o trabalho didático que vislumbre apenas estes elementos, talvez não possibilite aos alunos uma apropriação do gênero, entendido em toda a sua dimensão enunciativa.

Apresentamos, a seguir, as análises dos dados da professora P3. Quando solicitada a descrever uma situação didática de trabalho com um gênero textual, P3 faz uma descrição bastante detalhada, minuciosa, de uma sequência didática, cujo objetivo era o de ensinar o gênero crônica para seus alunos do 9º ano. Embora sejam trechos extensos, julgamos de grande relevância para nossas análises, por isso trazemos essa descrição dividida em duas partes, nos exemplos 12 e 13.

Exemplo 12

> **P3:** [...] Tá, tá bom, olhe só,[...] eu disse que nós iríamos trabalhar nessa primeira unidade com crônicas, e aí trouxe uma crônica, [...] algumas questões, eles analisaram, fizeram a leitura [...] responderam as questões e a gente corrigiu [...] E ali eu já fui chamando atenção para o objetivo, o que é que o autor, né, tentando fazer alguns levantamentos pra que eles atentassem para o objetivo da crônica, que se diferencia do conto, por exemplo, né?[...]. Então assim, aí depois, eu trouxe mais uma outra crônica também pra fazer a leitura e interpretação de texto, depois, um momento de ler, de ler várias crônicas, nós fomos à biblioteca [...] Foram ler na sala de aula... eu trouxe

> alguns também, separados. Depois eu pedi que eles pesquisassem em casa os tipos de crônicas, né?[...] E eles fizeram isso, eles trouxeram as crônicas que eles pesquisaram e na sala de aula, eles apresentaram, né? [...] E dei pra eles também algumas orientações, de na hora da apresentação, dizer, porque que ali é uma crônica? Né? Quais são as características que existem ali? A linguagem dessa crônica, como é a linguagem? [...] Depois, nós trabalhamos com a parte diria assim com a parte teórica, né? Do que é crônica, de ... de como nasceu essa crônica, como surgiu, de onde é que veio, onde é que aparece, onde é publicado esse tipo de texto, aí eles fizeram um resumo, né?

Em sua descrição, P3 aponta para a execução das seguintes etapas da sequência didática desenvolvida por ela: atividades de leitura e interpretação de crônicas, **"aí trouxe uma crônica, [...] algumas questões, eles analisaram, fizeram a leitura"**; análise dos objetivos do autor, **"E ali eu já fui chamando atenção para o objetivo, o que é que o autor, né, tentando fazer alguns levantamentos pra que eles atentassem para o objetivo da crônica"**; identificação de diferentes modelos de crônicas **"Depois eu pedi que eles pesquisassem em casa os tipos de crônicas, né?"**; levantamento das características do gênero em estudo **"E dei pra eles também algumas orientações, de na hora da apresentação, dizer, porque que ali é uma crônica? Né? Quais são as características que existem ali?"**; as marcas de estilo da linguagem próprias da crônica **"A linguagem dessa crônica, como é a linguagem?"**. Além disso, P3 destaca, ainda, o contexto de circulação do gênero escolhido na sociedade, **"onde é que aparece, onde é publicado esse tipo de texto, aí eles fizeram um resumo, né?".**

A sequência didática elaborada por P3, revela a seleção das dimensões ensináveis do gênero crônica feita pela professora. De acordo com o exemplo 12, observa-se que a ênfase de suas aulas está nos aspectos enunciativos do gênero, tais como, os objetivos do autor, o contexto de circulação/recepção da crônica, sem deixar de abordar as características estruturais e formais intrínsecas. No exemplo 13, temos a continuidade da descrição da sequência.

Exemplo 13

> P3: Depois desse, desse, desse momento, nós fizemos a ... sim ... aí chegou o momento da produção[...] ELES agora que eles já leram algumas crônicas, já conhecem as crônicas, já sabem onde é que ... a gente encontra a crônica, eles vão agora fazer, tentar produzir a sua própria crônica [...] Ah, e o final, como a gente foi lá na biblioteca e a gente sentiu dificuldade de ter um livro pra cada aluno, a gente encontrou, parece que cinco, e aí eu tive que trazer, eu trouxe alguns também ..., nós vamos fazer o seguinte, nós vamos digitar,

> nós vamos depois de tudo, né, que as revisões, porque assim, não vai ter uma revisão apenas, algumas revisões devem ser feitas aí, e nós vamos digitar e fazer o livro, um livro só, aí eu vou usar das duas oitavas ((refere-se ao 9º ano)). Ou, se eles não quiserem, a gente vai fazer também separado. A gente vai digitar e entregar na biblioteca, até pra que depois, o ano que vem, ou qualquer outro aluno possa ler essas produções e possa ... bem, eu quero um crônica, então, eu vou procurar lá que tem nesse livro, né, e vai encontrar mais facilidade. E, também, as meninas ali da oitava série, ah "professora, a gente pode fazer um blog pra publicar essas crônicas?" eu disse, "claro que pode", porque a nossa proposta era também fazer um blog pra que eles produzissem as crônicas e colocassem lá mesmo. Não só as crônicas, mas tudo que a gente fizesse na sala de aula, os textos que eles pudessem publicar lá.

Conforme o que é explicitado pela professora, após o trabalho didático com todos os aspectos mencionados no exemplo 12, há uma proposta de produção do gênero estudado, na qual a situação comunicativa é bem definida: os textos produzidos pelos alunos deveriam compor uma coletânea de crônicas para a biblioteca da escola, situação que parte da necessidade de enriquecer o acervo disponível para os alunos, como vemos em **"[...] a gente foi lá na biblioteca e a gente sentiu dificuldade de ter um livro pra cada aluno,"**. P3 sugere, ainda, outra possibilidade de destino para os textos, que seria sua publicação em um blog criado pelos alunos, conforme aparece em **"a nossa proposta era também fazer um blog pra que eles produzissem as crônicas e colocassem lá mesmo. Não só as crônicas, mas tudo que a gente fizesse na sala de aula, os textos que eles pudessem publicar lá".** Além da produção, P3 prevê também a etapa de revisão, ou melhor, revisões dos textos, tendo em vista sua publicação, **"[...] nós vamos fazer o seguinte, nós vamos digitar, nós vamos depois de tudo, né, que as revisões, porque assim, não vai ter uma revisão apenas, algumas revisões devem ser feitas aí, e nós vamos digitar e fazer o livro que os textos serão publicados"**.

A partir do exemplo 14, iniciamos a descrição e análise das aulas de P3. Esclarecemos que as observações de aulas desta professora ocorreram algum tempo depois de iniciada a sequência didática, de modo que, entre as etapas previstas, acompanhamos uma das atividades de leitura e interpretação, na qual P3 realiza também a análise linguística com os alunos, bem como, as aulas em que se realizam o momento de produção das crônicas pelos alunos e a etapa de revisão. No exemplo 14, explicitamos um trecho da aula em que a professora faz a correção de um exercício que tinha por objetivo a leitura e a interpretação de uma crônica.

Exemplo 14

P3: Peguem aí, aquela crônica que eu dei pra vocês analisarem ...

A: Professora eu não recebi não.
P3: Não recebeu? Por que?
A: Não. (sei lá). ((outro aluno comenta)) Ficou em casa.
P3: ( ) Tainara Comece aí por favor.
A: Leio?
P3: Não, comece a dizer o que foi que vocês encontraram ao fazer a leitura e ao mesmo tempo dizer o que você achou estranho, inadequado o que foi que vocês perceberam aí nessa crônica? Primeiro eu queria que vocês me respondessem Kely, Kely porque que esse texto aí na sua visão é ou não é uma crônica?
A: Oh professora é porque o texto ( )
P3: Ah, o texto foi baseado num fato do cotidiano, só isso faz desse texto uma crônica?
A: Não.
P3: Não por quê?
A: Porque ( )
P3: Hãm? Qual foi o provável objetivo dos autores aí dessa crônica? ... Tainara?
A: Professora, é::: levar o leitor a refletir sobre a vida?
P3: E o que é que ele traz de reflexão aí, já que você diz que é refletir, quais (...)
A: A rebeldia na adolescência

Conforme explicitado nesse trecho da aula aqui destacado, P3 encaminha a atividade de interpretação do texto sem perder de foco a análise dos aspectos que constituem o gênero. Desse modo, além da discussão da temática, ou seja, do que os alunos compreendem acerca do assunto tratado, a professora vai destacando as características que fazem com que o texto analisado seja classificado como uma crônica. De igual modo, P3 destaca os objetivos dos autores que vão sendo identificados pelos alunos no momento da leitura.

Essa atividade teve também o objetivo de discutir e estudar aspectos gramaticais, para tanto, a crônica disponibilizada pela professora apresentava algumas inadequações, que deveriam ser encontradas pelos alunos, resultando em um exercício coletivo de análise linguística. Seriam inúmeros os exemplos, se intentássemos apresentar todos os aspectos linguísticos analisados por P3 nas duas primeiras aulas observadas, por isso, destacamos apenas alguns trechos para esta análise[4]. No exemplo 15, a professora solicita que uma aluna inicie a leitura do texto e passa a encaminhar a correção do exercício que focaliza, entre outros aspectos gramaticais, uso da pontuação, colocação pronominal, uso de crase, etc.

Exemplo 15

A: Encontrava-se em uma tarde de terça-feira uma garota revoltada com a vida dada as atitudes tomada por seus pais.

[4] As transcrições completas dessas aulas constam dos anexos desta dissertação.

P3: Até aí alguém encontrou alguma coisa que gostaria de colocar? ... Encontrava-se em uma tarde de terça feira. Por que o autor ou as autoras aí não começou colocando o se antes do verbo? Por quê? Quem pode me dizer? O se, Cosme, é o pronome oblíquo e segundo as normas da gramática tradicional diz que nós não podemos iniciar frases com pronome oblíquo, então essa colocação aí tá mais que correta, segundo as regras gramaticais, né? Então ok. Encontrava-se em uma tarde de terça feira uma garota revoltada com a vida por conta das atitudes tomada por seus pais. Até aí tudo bem?
A: Tudo. [...]
A: A garota desesperada ( ) resolveu sair de casa (...)
P3: Vocês observaram alguma coisa aí, observou Ana? O quê? Gente não teria aí vírgula?
A: Eu botei.
P3: Onde?
A: Depois de segundo.
P3: A garota desesperada, vírgula, segundo vírgula.
A: vírgula, segundo, vírgula.
P3: Exatamente.
A: depois de sair de casa, vírgula.
P3: Continuando [...]
P3: Não encontrando uma saída e aí? Não encontrando uma saída, teria uma vírgula aí?
A: Teria

A atividade ilustrada no exemplo 15 mostra que a professora ao trabalhar com a leitura e produção do gênero textual não descuida do ensino de aspectos gramaticais, trabalho de grande relevância por proporcionar aos alunos situações de análise linguística para a apropriação da norma padrão da língua. O estudo da gramática, neste caso, torna-se significativo, pois acontece de modo integrado ao estudo de outros elementos do texto que se pretende ensinar. Nas aulas seguintes, P3 passa a orientar os alunos para a produção de suas crônicas e descreve para eles o passo a passo para a elaboração de seus textos. O exemplo 16 traz a abertura da aula em que a professora retoma com os alunos sua proposta de produção.

Exemplo 16

P3: Certo. Vejam bem é::: depois da gente trabalhar esse tempo todo com as crônicas, fazendo as interpretações das crônicas, fazendo as leituras, né? Discutindo as características das crônicas, da crônica, nós vamos agora partir para a nossa produção de crônica, como assim professora? Eu vou passar aqui no quadro algumas orientações e depois vocês em grupo, o grupo vai se reunir e vai começar a pensar na sua crônica, certo? Vocês podem se dividir aí em trio, depois que eu passar as orientações em trio ou em dupla, se quiser também pode fazer individual, mas eu prefiro até em trio ou também em dupla certo? Depois que tiver o texto pronto que vocês próprias ou próprios corrigirem as próprias crônicas vocês irão é::: digitalizar e trazer para fazer apresentação através do retroprojetor e aí a classe toda vai avaliando e ver como é, se tem alguma coisa que a gente pode melhorar né, naquela crônica

> ali. Depois a gente vai publicar essas crônicas, nós vamos fazer um mural aí, aqui na, na, aqui do lado e colocar as crônicas de vocês. E como a biblioteca é carente de crônicas né? Nós vamos também ver é::: com a secretaria a possibilidade de viabilizar a Xerox das crônicas de vocês pra que a gente monte pelo menos dois livrinhos e deixe aí na biblioteca pra que outros alunos possam também conhecer as crônicas de vocês e ter como base (pra pesquisa) não só a internet, mas as crônicas que vocês fizeram certo? Então assim, caprichem nas crônicas. É::: peguem aí por favor o caderno de vocês e anotem... Todos precisam anotar, VIU galera aí que tá conversando.
> A: Viu pró...

Conforme detalhamos anteriormente, a proposta de produção é apresentada depois de um trabalho sistemático de leitura, interpretação e análise dos diversos aspectos constitutivos da crônica. Nesse momento, a professora volta a explicitar o contexto que justifica as produções escritas que estão sendo solicitadas dos alunos, **"E como a biblioteca é carente de crônicas né? Nós vamos também ver é::: com a secretaria a possibilidade de viabilizar a Xerox das crônicas de vocês pra que a gente monte pelo menos dois livrinhos e deixe aí na biblioteca pra que outros alunos possam também conhecer as crônicas de vocês e ter como base (pra pesquisa) não só a internet, mas as crônicas que vocês fizeram certo?".**

A preocupação por parte da professora em situar a produção de seus alunos, nos permite considerar que a situação comunicativa criada por ela possibilita a apreensão da dimensão social da escrita, uma vez, que em sua proposta há uma função bem definida para os textos e um propósito a ser cumprido. No exemplo 17, explicitamos os encaminhamentos didáticos da professora quando formaliza com seus alunos a proposta para a produção das crônicas. Vejamos.

Exemplo 17

> P3: Planejando a cro, ou planejando a crônica [...] Escreva uma crônica narrativa revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Um... ou letra a? Um... vamos lá, um. Pense no leitor, pense no leitor, pense no leitor e em seus objetivos como escritor.
> A: Objetivos o quê professora?
> P3: pense no leitor e em seus objetivos como escritor.
> P3: E por último aí, observe se sua crônica apresenta [...] uma visão pessoal do assunto escolhido, uma visão pessoal do assunto escolhido, [...]
> P3: Se há os elementos básicos da narrativa, se há os elementos básicos da narrativa, (...)
> A: Os elementos o quê professora?
> P3: Os elementos básicos da narrativa, (vírgula) se o texto ficou curto e leve, (vírgula) se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto [...] diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto (...)
> A: Depois de promove?
> P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto
> P3: Se a linguagem empregada está (...)

A: Não, antes de ser a linguagem.
P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto ...
A: Se a linguagem empregada? [...]
P3: Não, vírgula, se a linguagem empregada ...se a linguagem empregada está adequada ao gene:::ro
A: Está empregada ao gênero?
P3: Se está adequada
A: está adequada
P3: Ao gênero e ao contexto (...)

Neste trecho da aula, P3 está direcionando a produção escrita de seus alunos, a fim de que seus textos se adequem ao gênero solicitado. Dentro das orientações da professora, explicitadas no exemplo 17, destacamos os aspectos enfatizados por ela que determinam os critérios a serem observados pelos alunos ao escreverem suas crônicas. O primeiro aspecto para o qual P3 chama a atenção é a definição do gênero que deverá ser produzido, especificando **"Escreva uma crônica narrativa revelando sua versão sobre o acontecimento relatado"**; a seguir, P3 chama atenção para a situação de interação proporcionada pelo gênero a ser produzido, "**Pense no leitor, pense no leitor, pense no leitor e em seus objetivos como escritor**"; o comando seguinte destaca um aspecto do conteúdo temático e da composição, determinante para a adequação dos textos produzidos ao gênero, "**observe se sua crônica apresenta [...] uma visão pessoal do assunto escolhido"**; outro aspecto destacado, diz respeito ao propósito comunicativo, ou aos objetivos do escritor, **"observe se sua crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido [...] se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto"**; aparece também, em virtude do gênero solicitado, a advertência quanto às características tipológicas, quando solicita que os alunos observem **"Se há os elementos básicos da narrativa"**; e, ainda, os aspectos relacionados ao estilo, como se evidencia em **"observe [...] se o texto ficou curto e leve [...] se a linguagem empegada está adequada ao gênero e ao contexto".**

Depois de apresentar essas instruções aos alunos, a professora passa a discutir acerca da escolha do conteúdo temático da crônica, conforme explicitamos a seguir.

Exemplo 18

P3: Pois é, vamos lá, gente agora é sério, o primeiro, o primeiro passo que vocês ...é escolher o assun::to, o que, o quê que vocês vão falar sobre o quê? E aí como é que a gente vai escolher isso, como é que vocês vão escolher isso? ( ) Como é que se escolhe o assunto da crônica que a gente viu, como é? Que os outros autores, aqueles autores que escreveram aquelas crônicas como eles escolheram?
A: (coisas que passam no cotidiano dele) é isso que tem (...)
P3: Exatamente

A: Nada não professora ( )
P3: Diga, você ia falar o quê?
A: Sobre o jornal ( )
P3: ISSO, que é publicado onde? No jornal né? Então assim, o primeiro passo gente, o primeiro passo é justamente esse escolher um assunto, um fato, algo que aconteceu ou que acontece que vocês ouviram no jornal ou em uma notícia que vocês leram, num, num acontecimento aqui no Paraíso, algo que chamou a atenção de vocês e vocês queiram abordar [...] Depois, vai pensar em que Israel? Vai pensar no ob-je-ti-vo, o quê que vocês enquanto grupo... querem, qual é o objetivo dos autores do texto é divertir o leitor? é fazer com que o leitor ao ler o seu trex... ao ler o seu texto tenha uma visão crítica a respeito daquele assunto? ou as duas coisas? é divertir e também refletir a respeito daquele assunto abordado? você tem que ter o objetivo claro. Depois, aí é começar realmente a escrever a produzir o texto.

Também no exemplo 18, fica evidente que as orientações de P3 para a produção de texto têm como foco a apreensão da dimensão comunicativa do gênero, uma vez que a professora relaciona a escolha do tema, ou assunto que deverá ser tratado na crônica aos objetivos de seus escritores. Assim, o tema escolhido deveria, segundo P3, partir de um acontecimento do cotidiano que deveria ser relatado de modo a cumprir o propósito comunicativo da crônica: divertir o leitor, fazer com que o leitor ao ler o seu texto tenha uma visão crítica a respeito daquele assunto, ou as duas coisas, divertir e também refletir a respeito do tema abordado. Observamos, ao longo da sequência proposta por esta professora, que o ensino da dimensão estrutural do gênero aparece em suas aulas de modo menos expressivo, se comparado às atividades sugeridas pelo GESTAR.

As aulas observadas depois desse momento, em que a situação de produção foi delineada, consistiram nas etapas de produção e revisão dos textos dos alunos. Conforme apresentaremos a seguir, a professora orienta pessoalmente a escrita de um grupo, que na tentativa de produzir uma crônica narrativa, escreve um texto do tipo narrativo, mas que se assemelha a uma fábula. Nos exemplos 19 e 20, são explicitadas as orientações de P3 aos alunos para a revisão de seu texto, a fim de assegurar a adequação da produção ao gênero requisitado.

Exemplo 19

P3: certo, mas qual é o assunto que vocês querem (inaudível) que vocês querem que o leitor reflita? Sobre o quê?
A: que ser diferente é normal
P3: ser diferente é normal? Ótimo. E como é que você vai fazer com que ele perceba isso aqui? ((aponta para o caderno, para o texto escrito pelos alunos)) ta claro? Como é? (...) Porque só tem a história pela história, né?

Assim, só: Um dia um gato viu um lobo na flore::sta. O lobo (...) quem foi que viu isso aqui? Você viu isso aqui?
A: não
P3: certo, mas a crônica não é baseada em um fa::to que acontece::u, ou que você viu no jorna:l, ou que você presencio::u? ou que:: você quer comentar alguma coisa que alguém contou pra você::? Aqui é uma história. Alguém já contou essa história pra vocês? [
A: não
P3: não? Vocês inventaram agora essa historinha, não foi?
A: ((confirma com gesto que sim))

O exemplo 19 apresenta o momento em que a professora orienta o grupo, percebendo que o texto produzido não atende às características do gênero pretendido, a crônica. Desse modo, encaminha a discussão com esses alunos, a fim de que eles percebam tal inadequação, apontando para isso, os diversos aspectos já trabalhados em sala de aula, desde a escolha do tema, até os modos de organização das informações no texto. No exemplo 20, a professora orienta a reescrita do texto, lembrando os alunos do objetivo da crônica, que seria neste caso, provocar a reflexão do leitor sobre o tema abordado.

Exemplo 20

P3: então vamos, reformular. Como é que a gente pode recomeçar aqui? Já que o objetivo é fazer a reflexão (...) SOBRE (...) que ser diferente é normal? Não é? Então vamo lá. ((senta-se mais próximo dos alunos, começa a ler o texto deles)). Um dia um gato viu o lobo na floresta, o lobo era igual () que um rato porque o gato queria ser igual o lobo. Um dia o gato foi na floresta passear, quando avistou o lobo, o gato se aproximou do lobo, ele::: arrombou (...) mas o gato se escondeu atrás de uma moita e ficou lá pensando: e se eu ficar aqui atrás ele vai me pegar (...) e eu saí (...) ((faz uma longa pausa)) é meninos, aqui só tem realmente uma história e num dá nem pra perceber o objetivo que é:: nem aqui na história tem aquilo que aparece lá nas fábulas. Como é que a gente pode rever isso. Me diga, uma situação que você viu, que aparece é::: essa, essa reflexão que você quer passar? Onde você viu?
A: na televisão
P3: na televisão. Pronto. O quê? Que que programa? (...) qual foi o programa? ((pergunta aos outros alunos do grupo))Pronto, não importa... Na televisão, vocês viram o que?
A: que ser diferente é normal, professora.
P3: você viu, um debate?
A: não.
P: você viu o que?
A: sei lá. (Já tem muito tempo já). Eu não sei
P3: ah, então, uma propaganda...
A: humrum
P3: pro:::nto. Então você pode começar sua crônica dizendo: que:: a televisã:o mostra: é::: que, está constantemente passando na televisão que ser diferente é normal. E o que que você acha disso?
A: isso é bom, porque se todo mundo fosse igual(...) é::, ia ser tudo o mesmo (pai) e as coisa ia ser... quase todo mundo ia fazer as coisa igual

> P3: hu::m. pronto. Então, vamo fazer o seguinte? Vamos deixar isso aqui ((aponta para o caderno do aluno)) por enquanto, e, vamos começar desse ponto aí? Que vocês vi... que vocês veem constantemente na televisão é::: as pessoas comentando que ser diferente é normal. As propagandas governamentais, ou as propagandas de governo DIZ, ou, ou traz uma mensagem no sentido de conscientizar as pessoas de que: ser diferente é normal e que precisamos conviver com o diferente, não é isso?
> A: é

Nesta última aula observada por nós da sequência didática de P3, vemos que o trabalho didático empreendido pela professora visou o aprendizado não só da estrutura formal do gênero focalizado, pelos alunos, mas pretendeu enfatizar os objetivos de sua produção. Para encaminhar a reescrita do grupo, conforme exemplificamos acima, P3 propõe aos alunos uma reflexão em torno do tema escolhido, em torno dos motivos dessa escolha e, ainda, dos objetivos pretendidos por eles quando abordam o assunto em questão, por exemplo, quando provoca, **"Como é que a gente pode recomeçar aqui? Já que o objetivo é fazer a reflexão (...) SOBRE (...) que ser diferente é normal?"**. Constatamos, assim, que a professora busca criar uma situação de comunicação em que os objetivos da escrita estejam claros aos seus produtores, no entanto, ao longo da sequência de aulas observadas, constatamos que P3 poucas vezes se reporta à estrutura do gênero e às suas características formais, o que pode ter dificultado a compreensão destes alunos acerca da escrita deste gênero tão peculiar.

A nosso ver, no caso da sequência didática de P3, a preocupação volta-se muito mais para os contextos de produção e de recepção dos textos, do que para o aprendizado de determinados padrões formais de um gênero, como sugerem os textos de estudo e os exercícios do GESTAR. Para nós, o trabalho realizado por esta professora revela uma apropriação do conceito de gênero textual e de sua abordagem didática, representando um avanço qualitativo em relação às propostas do programa, uma vez que consegue articular o trabalho de leitura e produção do gênero escolhido às atividades de análise linguística e revisão dos textos produzidos pelos alunos, o que não acontece nos modelos de exercício sugeridos no TP3.

Conforme já asseverava Geraldi (1991) sobre a necessidade de mudança na relação interlocutiva dos textos produzidos na escola, e também como sustenta Bunzen (2006), por este ponto de vista, ao produzir um texto, nosso aluno deveria assumir-se como locutor, o que implica: (i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer. Acreditamos, desse modo, que o trabalho sugerido e executado por P3 para o ensino-aprendizagem do gênero crônica, ao eleger como objetos de ensino: a situação

de produção, a intenção dos autores, os objetivos, ou propósitos comunicativos do gênero e o contexto de circulação dos textos; pode contemplar essa perspectiva, possibilitando aos alunos "uma produção situada dentro de uma prática social escolar" (BUNZEN, 2006, p. 149).

Diante das análises aqui empreendidas, é indispensável salientar que este trabalho não pretendeu analisar de modo minucioso todos os dados gerados nesta pesquisa, especialmente os dados das aulas e entrevistas que, certamente, permitiriam muitas e mais profundas análises do trabalho didático em torno dos gêneros que é realizado pelas professoras pesquisadas e, ainda, poderiam alimentar outros estudos acerca da formação inicial e continuada do professor. Assim sendo, reconhecemos que foram muitos os recortes feitos nesta dissertação, pois entendemos que não seria possível explorar detalhadamente todo o material resultante das transcrições das observações e das entrevistas. Frente às nossas limitações e tendo em vista os objetivos pretendidos, foi preciso que fizéssemos escolhas e focalizássemos aquilo que julgamos mais relevante para a compreensão do processo de Transposição Didática dos gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto de baixos índices de desempenho dos alunos da escola básica no que diz respeito à leitura e compreensão de textos, e especialmente, na escrita, trabalhos que busquem colocar em pauta a questão do ensinar e aprender língua portuguesa tornam-se pertinentes e relevantes. Em face do exposto em nosso trabalho, temos que, o ensino dessa disciplina, ao longo dos anos, vem sendo modificado, à medida que os estudos linguísticos se desenvolvem e sugerem novas abordagens para o estudo da linguagem na escola.

Já há algumas décadas, tais estudos defendem que o ensino de língua deve ser realizado com o propósito de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos, e para cumprir tal intento, os gêneros textuais deveriam ser tomados enquanto objeto de ensino, ideia que foi assumida e defendida também nos documentos que prescrevem o ensino, como os PCN, por exemplo. No entanto, a efetivação de um ensino que garanta a abordagem dos gêneros em todos os seus aspectos enunciativos é ainda um desafio diário para muitos professores.

Este trabalho de pesquisa que teve por objetivo investigar os efeitos de transposição didática que se operam entre os diferentes níveis: do saber de referência sobre os gêneros, elaborado no campo da ciência da linguagem, ao saber efetivamente ensinado pelos professores em suas aulas, nos permitiu considerar que, tanto a teoria da Transposição Didática, quanto os estudos acadêmicos que versam sobre o ensino de gêneros textuais, oferecem elementos importantes para a análise do processo de didatização de conteúdos e conceitos advindos da ciência Linguística. Assim sendo, repensar o caminho percorrido pelos saberes de referência - desde sua produção no âmbito acadêmico, até serem tomados por objetos de ensino pelo sistema didático -, nos permite refletir acerca da importância destes saberes construídos pelos professores em suas aulas, compreendendo o que ocorre neste espaço, em uma visão mais ampla do que o simples repasse ou aplicacionismo de conteúdos.

Como afirmamos na introdução deste trabalho, essa pesquisa nasceu a partir de nossa necessidade de compreender as implicações do GESTAR II, programa de formação continuada de professores da educação básica, para a prática de professores de língua portuguesa, no tocante ao ensino dos gêneros textuais. Era nosso propósito, entender a influência dos estudos empreendidos por este curso sobre o ensino efetivado pelos professores, por entendermos, àquele momento, o espaço da sala de aula como o lugar de

aplicação de conteúdos teóricos aos quais os professores deveriam lançar mão para ensinar um dado objeto de conhecimento.

Nesse sentido, as primeiras análises empreendidas por nós neste trabalho visavam avaliar como "reducionistas" ou "não reducionistas" as práticas das professoras pesquisadas, quando comparadas àquilo que é apresentado nas teorias linguísticas sobre gêneros e às prescrições para seu ensino nos documentos oficiais. Entretanto, ao aprofundarmos as leituras em torno da noção de transposição didática, constatamos que essas categorias de análise estariam equivocadas dentro dessa perspectiva de estudos, porque pelo viés das teorias de TD, a sala de aula constitui um espaço de construção de novos saberes e não de mero repasse ou aplicação dos saberes científicos. Desse modo, as rupturas, reformulações e deslocamentos dos conceitos originais devem ser compreendidos como um processo necessário para que um dado saber se torne acessível ou adequado para o ensino.

A partir dessa compreensão, buscamos explicitar os aportes teórico-metodológicos sobre gênero textual do GESTAR II, observando as reformulações desse conceito ao sair de seu contexto original, as pesquisas teóricas, para o discurso de divulgação científica, instância de produção de saberes na qual se inserem os materiais do programa. Essa análise nos permitiu entender, que o saber colocado em circulação pelo GESTAR II sobre gêneros, já não é o mesmo, tal como formulado pelos estudos acadêmicos que lhe serve de referência, mas constitui um novo saber, elaborado para divulgar um objeto de conhecimento a um público não especialista, os professores da educação básica. Nesse processo de transposição, vimos que os gêneros aparecem em tais materiais, associados mais a uma forma de organização interna dos textos, que ao contexto sócio, histórico e cultural de sua produção.

Quanto às aulas das professoras analisadas, não intentamos estabelecer uma avaliação do ponto de vista da adequação ou inadequação do que foi ensinado, mas quisemos explicitar o que, de fato, é ensinado por elas, quando levam os gêneros textuais para suas salas de aula. Sendo assim, a análise dos dados nos permitiu verificar que, para que o *objeto a ensinar*, constitua-se como *objeto ensinado*, as professoras precisam fazer escolhas, adaptações e recortes, delineando as dimensões ensináveis dos gêneros textuais, o que resulta em diferentes abordagens didáticas do mesmo objeto de ensino: enquanto nas aulas de P1 e P2 a ênfase é mais acentuada nos aspectos estruturais e formais dos gêneros estudados, nas aulas de P3, verificou-se uma maior preocupação com os aspectos enunciativos do gênero.

Quanto à influência do GESTAR II no ensino de língua portuguesa, verificou-se que o programa foi fundamental no sentido de direcionar o foco para o ensino de texto nas aulas das professoras observadas. Conforme reconhecem P1, P2 e P3 nas entrevistas, o programa de

formação foi o ponto de partida para a reflexão acerca da importância do trabalho em torno dos gêneros textuais e, também, para as mudanças desencadeadas em suas práticas (cf. anexos).

Muito embora o programa apresente propostas, de certo modo, limitadas ao trabalho em torno de aspectos formais e estruturais dos gêneros, observamos que as três professoras agregam outros saberes de suas experiências às propostas do GESTAR II, realizando, cada uma a sua maneira, sequências didáticas que atendem ao objetivo primordial de ensinar os gêneros pretendidos, incluindo em suas aulas os aspectos relacionados às situações de produção e recepção dos textos dos alunos.

Acerca da importância desta pesquisa, pensamos que ela deverá apontar para a necessidade de outros estudos que tenham como foco a investigação dos saberes construídos pelo professor em sua prática diária de ensino, entendendo que estes saberes também podem ser ponto de partida para a construção de teorias que o auxiliem na realização da transposição didática.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aulas de gramática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNS praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas-SP: Mercado de letras, 2000.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 19-46.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 39-50.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II**. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II.** Língua portuguesa: Caderno de teoria e prática 3 – TP3: gêneros e tipos textuais, Brasília: MEC/SEB, 2008.

BREY, C. **Les travaux pratiques de reformulation**. *Langue Française*, Paris, n. 64, p. 68-80, 1984. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5205. Acesso em: 10 set. 2013

BRONCKART, J-P; GIGER, I. P. **La transposition didctique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice**. Pratiques, Paris, n. 97-98, p. 35-58, juin, 1998.

BUNZEN, C. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: MANFRIN, A. M. P., *et alli*. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 139-162.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: **Trab. Ling. Apl.** Campinas – SP, nº 23, jan./jun. 1994, p. 55-69.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.In: **Eletras**,vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: http://www.utp.br/eletras.pdf. Acesso em: 11 nov. 2013.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2010.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf Acesso em: 03 jul. 2013.

GARRIDO, E; BRZEZINSK, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L.L. (Org.) **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GATINHO, J. B. M. Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 143-156.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes editora, 1991.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Idem (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de mestrado. PUC-RJ, 2004. Disponível em:http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_pretextual.pdf. Acesso em: 10 mai. de 2013.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-152.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Párabola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 17-32.

MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discurso. In: **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**: o ensino em foco. Caxias do Sul, RS, 2009.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros textuais.** Bauru-SP: EDUSC, 2002.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.) **Aspectos da linguística aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2008, p. 149-166.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETITJEAN, A. **La transposition didactique en français**. Pratiques. Paris, n.97/98, p. 7-34, juin, 1998.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: BENTES, A. C; MUSSALIM, F. (Org.) **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFAEL, L. E. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da Lingüística à sala de aula.** Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, Campinas-SP, 2001a.

_____. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b, p. 157-180.

_____. Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. In: **Trab. Ling. Apl.,** Campinas, SP, n. 43, jan/jun. 2004, p. 9-18.

REINALDO, M. A. de M. Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada. In: **Trab. Ling. Apl.,** Campinas, SP, n. 45, v. 2, jul./dez. 2006, p. 271-292.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 184-207.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 73-108.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, p. 7-18.

SANTOS, C. B. Ensinar não é empurrar o conteúdo de goela abaixo*:* a construção da definição da pedagogia progressista pelo Alfabetizador em formação. In: **Trab. linguist. apl.** vol.45 no.1 Campinas Jan./June 2006a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a09.pdf Acesso em: 20 jan. 2014.

SANTOS, C. B. A linguística textual na formação do professor In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1327-1338, set./dez. 2006b. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 dez. 2013.

IGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores:** letramento & formação de professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SILVA, S. B. B. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZANINI, M. O texto como unidade e objeto de ensino: da teoria à transposição didática. In: ANTONIO, J. D. & NAVARRO, P. (Org.) **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá, PR: Eduem, 2009, p. 13-25.

ANEXOS

Anexo A - Transcrição das entrevistas

Professora P1

P: É como se fosse uma conversa mesmo, não precisa se preocupar é::: com::: muita formalidade não, fique o mais descansada que você puder, fique mais relaxada e aí eu vou te fazendo as perguntas e você vai comentando, pode exemplificar não precisa ficar só na pergunta que eu to fazendo, você pode ampliar mais ... Aí assim, primeiro eu queria que você falasse sobre a tua formação em Letras, como foi pra você essa formação, como ela contribuiu pra tua prática de ensino? A formação inicial.
P1: A formação inicial em relação à graduação né? (....)
P: Isso a sua graduação.
P1: Porque na verdade quando eu comecei na Universidade eu já atuava na sala de aula e, na verdade, na verdade a graduação não trouxe muita contribuição para sala de aula propriamente dita não. Trouxe aspectos teóricos assim, pra minha, pra minha formação, mas não pra minha atuação, não ajudou muito na minha atuação em sala de aula não. Porque eu acho assim que a universidade ela peca muito em relação a isso aí. Apesar de ser uma licenciatura ela não ajuda muito o professor na prática de sala de aula não. Na pratica de sala de aula ela não ajuda muito não, ela traz muito noções teóricas que lhe ajudam vo, para sua formação teórica, porém para prática de sala de aula ela está bem a desejar.
P: Sim, eu queria que você comentasse também sobre é::: a sua participação no Gestar. Cê fez a sua primei, a sua primeira formação, a formação inicial que foi a formação licenciatura de Letras né? Que foi na? Uneb.
P1: Uneb
P: Campus quatro da Uneb. Aí eu queria que você falasse sobre a sua participação no Gestar, qual foi a importância que o Gestar teve pra tua formação, as lacunas e o que, que não, não chegou a compensar e as dificuldades em relação à sua participação nesse programa e como ele::: qual a importância dele pra tua prática
P1: Eu acho que o Gestar é justa, foi justamente, veio preencher a lacuna que a universidade deixou, enquanto que na universidade a gente via só a teoria o Gestar veio mostrar como que é, como seria a prática daquela teoria que a gente viu lá na universidade. No meu entender eu acho que é assim, na universidade deveria ter uma disciplina ou::: uma disciplina mesmo que trouxesse o que o Gestar trouxe contribuição para o professor da sala de aula já que é uma licenciatura né? Trazer lá a, a, o prático o assunto teórico lá na prática pra mostrar pro professor como é que ele deve fazer. Eu não acho que deixou nada a desejar não, por que assim, claro que não vai ser completo porque a gente vive num numa dinâmica cada dia surgem coisas novas. Mas assim, para aquele momento ali o Gestar supriu as lacunas que deveriam, eu achei assim a minha formação antes e depois do Gestar veio assim, foi uma mudança total, porque antes eu me preocupava mais com aspectos gramaticais eu via o texto, mas eu não conseguia relacionar o texto com os aspectos gramaticais. A gente sabe que a gramática a gente utiliza dentro do texto, mas como trazer isso pra sala de aula é que são elas, e o Gestar veio justamente trazer isso aí. Como eu trazer os aspectos gramaticais aquela teoria para formalizar o texto.
P: E assim, sobre a for, qual foi o impacto do Gestar sobre a sua formação pra o trabalho específico com gêneros textuais? De alguma maneira esse curso influenciou a tua prática nesse sentido assim no trabalho com os gêneros?
P1: Sim com certeza, é como eu acabei de dizer né, antes eu trabalhar os aspectos gramaticais com os textos, agora eu trabalho os textos para trabalhar os, os, os aspectos gramaticais, e que antes também eu fazia eu, eu acabei fazendo a minha, a minha pós, após o Gestar eu fiz a pós em linguística eu trabalhei justamente com isso aí porque antes havia uma confusão, o quê que realmente é tipo e o quê, que é gênero? Antes o que eu considerava como tipo era o gênero e o ti, entendeu? Sempre havia essa confusão como eu acredito que, que existe até hoje com alguns professores, outros professores. A gente considerava o que era:::, qual era o tipo e dizia é a receita é a notícia, acabava fazendo essa confusão aqui. Hoje eu já percebo que na verdade o que eu trabalhava como tipo, como gênero, como tipo é na verdade o gênero que o gênero é a

noticia é como o texto se configura dependendo do contexto, dependendo da intenção do escrito do autor do referente e assim e antigamente eu tinha uma noção bem::: tipo pra mim era a notícia, era, era carta e não a narração a descrição que pode se configurada na narração na descrição nesses diversos gêneros. Então, assim, eu confundia total e agora não, agora eu já sei diferenciar realmente o que é um do outro.

P: E pra trabalhar isso?

P1: É mais fácil porque se configura melhor, o gênero é como o texto é configurado no nosso dia-a-dia. Ó, você quer mandar um recado pra alguém, você vai fazer um bilhete, vai fazer uma carta dependendo do coisa e (por) você vai trabalhar tipo, o tipo mesmo narrativo, descritivo se torna mais difícil é mais complicado porque o gênero é como o texto se configura no dia-a-dia e o título não é mais o aspecto formal lá.

P: É, quando se deu assim seu primeiro contato com esse conceito estudo dos gêneros textuais, foi na formação inicial foi só no Gestar?

P1: Então, foi no Gestar, na universidade não, não tra, não trouxe essa noção do que era realmente, como eu disse as lacunas que tem na universidade.

P: Como você poderia definir gênero, o que são gêneros textuais na sua definição, como você os entende hoje?

P1: Pra mim o gênero textual é a configuração a forma que o texto tem dentro da situação comunicativa se eu quero, se eu quero como eu já acabei de falar antes, se eu quero mandar um recado pra alguém eu vou fazer um bilhete, depende da situação comunicativa que o texto e da intenção que o autor tem na hora de fazer de produzir aquele texto.

P: É você, pela sua fala você já utiliza o conceito de gêneros textuais na sua sala de aula né? De que maneira você trabalha com é::: com esse conceito de gênero, como você leva isso pros teus alunos?

P1: Primeiro momento eu é::: coloco uma situação problema, peço pra eles produzirem um texto, depois que eu peço pra eles produzirem esse texto é que a gente vai é::: eu vou apresentar pra eles que aquele tipo de texto ali, aquele gênero de texto, aquele tipo você tá entendendo né o que eu quero dizer? Aquele tipo de texto, aquele texto com aquele formato ali, eu vou apresentar qual a nomenclatura que eu dou para aquele formato, eu vou apresentar pra ele qual a intenção de fazer aqueles tipos de textos lá, a gente vai ver as questões gramaticais que são necessárias, são necessárias, que eles tão tendo deficiência naquele momento lá, a gente coloca no blog e eles, depois de colocar no blog eles vão comentar se aqueles textos, se os textos que foram apresentados no blog estão bons e por quê? Ou se estão ruins e por quê?

P: (eles analisam) fazem uma análise dos textos

P1: faz a análise,

P1: Após eles produzirem a gente vai fazer a correção dos aspectos gramaticais e dos aspectos estruturais do texto, depois eles vão fazer o coletivo faz a análise dos textos que foram pro, que forem postado no blog.

P: já que você falou do blog, fale um pouquinho sobre como foi a criação do blog, de onde partiu a ideia e como é que isso dinamizou assim, mudou a tua::: sala de aula.

P1: Então, o blog, é::: eu sentia a necessidade de, de no Gestar, depois da, da, durante o Gestar eu sentia que tinha uma necessidade de despertar o interesse na hora da produção dos textos com os meninos porque anteriormente agente fazia, quando dizia: "ó vamos fazer um texto" mais aí via a desmotivação dos meninos, agora a gente diz assim: "nós vamos fazer um texto, diante dessa situação que eu apresento toda, quando eu digo que eu vou colocar no blog eles, a motivação é extra entendeu? Porque agora eles vai produzir o blog com um objetivo, vai produzir o blog para mostrar, para ser apresentado o blog e os outros vão ler, não vai ficar só a leitura da professora ele vai, aquele texto que ele produziu vai ser apresentado para os outros alunos, mais pessoas vai ler e eles vão ter maior interesse em produzir aquele texto é tanto que quando eu digo assim vamos fazer::: depois da apresentar a situação, vamos fazer tal texto, eles perguntam logo: "é para o blog?". Porque se for para o blog eles vão ter maior interesse em produzir, vão se dedicar mais ao produzir o texto.

P: Experiência boa não foi? É::: agora eu vou te pedir pra você descrever uma situação didática em que você tenha trabalhado com gênero textual, como a gente observou aquela

sequência das histórias em quadrinhos, eu queria que você descrevesse aquela sequência, o quê que você fez primeiro, como foi o na, o na, o andamento que você deu àquela sequencia que eu observei na tua sala de aula, da história em quadrinho? Aí eu quero que você descreva aquela situação didática, pode ser::: outra ... Mas eu quero, eu queria que você descrevesse aquela que eu observei das histórias em quadrinhos, como é que você fez o seu trabalho com gênero naquela sequência.

P1: É::: bom aquela sequencia foi o seguinte, nós já tínhamos trabalhado um texto, nós já tínhamos trabalhado com o texto antes, o, o tipo narrativo, do tipo narrativo onde eles contariam um caso que aconteceu com a vida deles ou que aconteceu com outra pessoa para é::: que eles achassem interessante, nos corrigi, nós, eles produziram o texto, eu pedi que eles produzissem esse texto, na verdade esse texto eu pedi como::: como diagnóstico, meu objetivo inicial foi ... como eu falei né? como diagnóstico inicial que a princípio a proposta deles fazerem esse texto narrativo, do tipo narrativo foi pra gente fazer o levantamento de quais aspectos gramaticais iria trabalhar, isso no inicio do ano, quais aspectos gramaticais nós iríamos trabalhar durante o ano. Depois dessa produção eu já aproveitei pra trabalhar a estrutura do texto narrativo que seria lá qual os personagens, a apresentação dos personagens, apresentação do cenário, o clímax, o desfecho tudo enfim, a estrutura do texto narrativo enfim. Fiz o levantamento assim, dividi os aspectos, como eram muitos eu dividi alguns aspectos, nós fizemos a correção dos textos, eles, eu sinalizei pontinho por pontinho o que era que deveria ser, chamei individual o que era que deveria ser consertado o que é que deveria ser refeito, eles refizeram o texto depois dessa correção, depois de duas correções eu escolhi, é claro que não dá pra lançar todos os textos no blog, né? Não dá. Então assim, eu escolhi aqueles que eu considerei como mais interessantes, história mais interessante e postei no blog. Esses textos já estavam lá, eles já tinham comentado o que era que tava bom, o que era que tinha de interessante, o que era que precisava ser consertado eles já tinham postado aí. Nesse segundo momento eu queria trabalhar o gênero história em quadrinho, então o que foi que eu propus a ele, eles iriam pegar, pegar, escolher ir lá no blog e escolher uma história que ele achasse mais interessante, depois que eles achassem mais interessante eles iam adotar aquela história pra eles, independente de ser dele no primeiro momento ou não, ele iria achar a história mais interessante, depois que ele achasse essa história interessante ele ia tentar transformar aquele, aquela, aquela notícia, aquela notícia não, aquele caso ali, aquele conto EM história em quadrinho, e pra transformar ele teria que ver a estrutura da história em quadrinho, o que é aquele tex, aquela história ia ser transformada em quadrinhos, a fala dos personagens não ia mais ser através de travessão, ele ia transformar lá através dos balões, então nós estudamos lá a estrutura uso dos balões, o uso das onomatopeias, o uso das é::: da configuração enfim dos quadrinhos. Depois eles produziram as histórias em quadrinho e eu postei no blog e aí veio a etapa final dessa, dessa (...)

P: Sequência.

P1: Sequência aí que era onde eles iam ler, ler as histórias em quadrinhos e dizer em que ponto tava bom, eles iam tecer os comentários, analisar e tecer os comentários, em que ponto que estava bom, em que ponto que estava, que deixaram a desejar.

P: Então primeiro o trabalho que foi feito com o texto em um momento é retomado em outro (...)

P1: Em outro momento (...)

P: Para ser transformado em gênero (...)

P1: Em outro gênero, já que a situação comunicativa que eu ia, que eu ia trabalhar ali seria outra, seria agora a história em quadrinhos.

P: É o trabalho com os gêneros textuais, que você disse que começou a fazer mais esse trabalho com gêneros, ele gerou alguma mudança na tua prática pedagógica?

P1: Totalmente, totalmente porque como eu disse antes, antes a gente trabalhava a gramática e em alguns momentos a gente trabalhava eu trabalhava o texto né? É como se fosse coisas bem contrárias, bem, bem diferenciadas hoje não, hoje eu trabalho o texto depois de trabalhar o texto eu trabalho dentro do texto os aspectos gramaticais e até estruturais daquele texto.

P: Teve uma reconfiguração aí da sua (...)

P1: Exatamente.

P: E assim, é::: em relação aos alunos, o relacionamento dos alunos com a disciplina, você percebe uma mudança também?
P1: Sim::: é mais, eu, eu percebo que eles são é::: motivados, estão mais motivados a assistirem as aulas, a, a, porque assim, a gente sabe que a gramática apesar de ser necessária ela é um tanto chata, quando ela tá (...)
P: Solta (...)
P1: Nua e crua como ela era vista antes. Agora no texto não, ele já vai lá analisar aquilo que ele fez, então ele vai ficar mais motivado, a motivação é::: sem comparação.
P: Humhum, quais as contribuições não só pra sua (...)
P1: Vale contar também que o trabalho é bem maior desse jeito, é necessário frisar isso aí, que o trabalho assim, não tem nem comparação quando você vai trabalhar só a gramática lá... é bem menos trabalhoso quando você vai trabalhar assim desse jeito o trabalho é ((estalos de dedos)) três vezes maior
P: Os alunos requisitam mais (...)
P: Mais...
P: O seu trabalho (...)
P1: Mais, é bem mais desgastante para o professor.
P: Hum hum, e assim, não só pra sua particular, prática, mas é quais contribuições você credita que o estudo de gêneros textuais pode trazer é pra prática do professor de Língua Portuguesa e Redação esse, é::: quais as contribuições que esse estudo de gênero textuais traz pra o professor em relação à sua formação e como isso se reflete na prática do professor, que contribuição esse, que estudar os gêneros textuais trouxe pra você?
P1: Primeiro que, é:: é um, um norte melhor, não em relação a trabalho não como eu falei antes PE mais trabalhoso trabalhar com ele, mas norteia melhor a prática do, do, do professor, por que? Porque você vai tá trabalhando com contextos reais, quando o aluno, ele estuda ele não estuda a dissertação, quando ele tá no dia-a-dia normal ele num, num tem contato com a dissertação, com a narração com a descrição, ele tem contato com a carta, ele tem contato com o telefonema, ele tem contato com::: enfim com o gênero e não com o tipo. Então quando você tá trabalhando o gênero textual, então assim, quando::: se o aluno não tem contato com o tipo do texto mas ele tem contato com o gênero, fica mais fácil pro professor trabalhar na sala de aula com o real e não com o imaginário, é mais fácil ele trabalhar com a carta, é mais fácil ele trabalhar com o bilhete, de que ele trabalhar com tipo que a gente sabe que no texto que em um texto a gente pode trabalhar com vários tipos, tipos ali de, de (...)
P: Diferentes.
P1: De diferentes tipos de texto, então é mais fácil ele trabalhar com o real de que com o imaginário.
P: Você acredita que a contribuição pra vida do aluno é m, é (....)
P1: Sem dúvida. É bem mais fácil ele ter noção do, de trabalhar, como é que ele deve fazer uma carta, como é que ele deve fazer um, um bilhete como é que ele deve fazer este gênero ou aquele gênero, de que ele trabalhar com um tipo que em um gênero pode ter vários tipos lá, então é mais fácil pra o professor trabalhar com o gênero de que com tipo.
P: Tem mais alguma observação que você gostaria de fazer sobre esse::: o trabalho que você mesmo tem feito, assim, essa é opcional nem tá na lista. Tem alguma, alguma coisa que você gostaria de dizer que assim que eu não perguntei sobre o trabalho de gênero que você tá fazendo na sala de aula que::: ou não, já supriu?
P1: Não, eu acho que não, eu acho que assim só que deve ser frisado é em relação ao trabalho mesmo (...)
P: É mais trabalhoso (...)
P1: É muito mais trabalhoso, muito mais difícil em relação ao trabalho do professor conseguir conciliar esses tantos textos que ele vai corrigir em casa, tá sinalizando tan, tan, tintim por tintim, então é mais trabalhoso, trabalhar nesse sentido aí.
P: Mas o resultado?
P1: É bem melhor, bem mais significativo.
P: Obrigada menina!

Professora P2

P: Eu vou pedir pra você falar um pouquinho sobre a tua formação inicial em Letras, e como você acredita que essa formação é, contribuiu para tua atuação na sala de aula ou não. Né? Como você acha que a tua formação inicial contribuiu ou não pra tua atuação?
P2: É ( )
P**:** Pode ir falando
P2: Olhe só, na::, eu acredito que se hoje eu estivesse em sala de aula sem o curso de Letras, eu:: a minha produtividade era pouca. Por que, eu, eu analiso, eu faço minha análise enquanto professora antes de ter o curso de Letras, é:: como você sabe, muitas ferramentas que a gente usa, que eu usei na época que não tinha formação talvez o direcionamento apropriado eu não:: eu não sabia conduzir não é? Eu tinha até boa intenção (poderia ser), mas talvez é:: trocar isso mais em miúdos pro próprio aluno, favorecer mais a aprendizagem desse aluno como hoje ...,
P: A formação tua, inicial, ela foi importante/
P2: Ela foi importante, ela foi importante, e:: eu acredito que o professor que hoje tá em sala de aula mesmo que ele tenha é uma identificação em outras áreas mas ele teria que fazer um, alguma coisa (inaudível) em Letras.
P: Conhecer né?
P2: Conhecer alguma coisa.
P: É:: ... sobre sua participação no Gestar, qual foi a importância do Gestar pra tua formação na prática?
P2: Na prática...
P: Teve a formação inicial e aí depois...
P2: Isso, eu tive a formação inicial, vi sobre (os gêneros) né? É como te falei anteriormente na nossa outra conversa que foi bom, mas não foi de modo sistemático como no Gestar. O Gestar, ele possibilitou mais uma leitura, mais uma leitura, uma leitura a mais não é? E que olha eu trabalhei isso aqui assim, e posso melhorar nisso aqui. Até na, na, no próprio planejamento, a sequência didática, hoje eu faço melhor. Falta alguma coisa, porque sempre vai faltar, por que lá no momento de sala de aula pode se mudar muita coisa, pode se até o que eu escrevi não usar, mas é, foi importante o Gestar nesse sentido também em sala de aula, no dia-a-dia, pra que eu (consiga) um resultado positivo.
P: Humhum, em relação ao que você viu na formação inicial, e o Gestar te ajudou a colocar em prática aquilo que você tinha visto lá, foi tudo novidade, eram coisas que você já tinha:: já sabia (...)
P2: Não, não foi novidade. Se eu disser que foi, não. Mas assim, o detalhe de cada um, trabalhar de modo mais específico cada um não é? Teve até um:: aquela questão do (gênero textual) eu vi muito pouquinho, (tem o injuntivo) lá no gestar a gente conversou mais, abordou mais sobre isso, não é? E parece que teve outros, teve outros, injuntivo e::
P: não envolve só esse ( )/
P2: é não envolve só esse, esse daí eu vi muito pouco.
P: Assim, para o trabalho com o gênero textual, qual foi o impacto da, é, é do Gestar para o teu trabalho com o gênero textual na sala de aula?
P2: O impacto? É o mesmo que dificuldade?
P: Não assim, é como é que ele mudou o teu trabalho na sala de aula com o gênero textual? Como influenciou?
P2: Então, é isso que eu, que eu falei possibilitou é, planejar melhor as aulas e:: me preocupar mais com o aluno se ele aprendeu ou não (...)
P: Em relação ao trabalho com o texto, com produção textual (...)
P2: Isso::
P: o que, que mudou? Como você trabalhava antes?
P2: É isso (...)
P: Ou você já trabalhava nessa perspectiva de gênero?
P2: Por que na verdade Valéria o professor como (a gente citou) agora a pouco trabalha com produção de texto, não é? Trabalha com texto, mas de repente ele pode ter percebido que alguns se saíram bem, que ( ) é a proposta do texto, do gênero, fez as características direitinho no seu

texto atendendo a de cada gênero especificamente mas, outros não se saiu bem e aí? Vai parar? A aula poderia depois (retornar) e::. Eu, eu trabalhei com gênero na primeira unidade, tá quase encerrando a unidade e eu percebi que na produção do, do conto que foi proposto, a maioria da turma não fez um bom conto ... e eu percebi e eu refleti que eu não foi... eu não to jogando a culpa só neles, que muitas coisas sobre conto, que depois eu peguei uns dez livros de português e fui na internet e vi eu percebi que eu tinha ( ) é:: que preparasse mais a:: construção de um conto né? Peguei ali com autores diferentes pra dar um ( ) de como produzir um conto e se eu tivesse levado isso... pras aulas, eu tenho certeza que seria, que cada um entenderia bem melhor, por mais que hoje se eu chegar lá e pedir um, uma produção de um conto e alguns não pudesse fazer uma boa produção, mas a maioria com certeza ia fazer melhor. E eu percebi isso. E eu sei que ( ) de eu mesma, de mim mesma, olha se eu tivesse levado:: isso aqui pra sala de aula poderia ser melhor, e eu vou continuar a segunda unidade com o conto, eu vou mudar eu posso mudar (conto) social, pro conto de amor, mas eu quero que ele tenha mais um:: uma meta (...)

P: Nessa sua sequência didática sobre o conto, nesse trabalho que você fez com conto na primeira unidade, o quê é que você percebe assim do Gestar nessa sua prática, que você trouxe de lá pra sua prática? Assim, a gente estudou um monte de coisa sobre gênero textual, não sei o que. No momento em colocar em jogo na sala de aula o ensino dessa produção de conto, você percebe que ficou alguma coisa de lá que você traz pra sala de aula? (....)

P2: Há, sem dúvida!

P: Qual a diferença assim que você percebe, antes do gestar como você faria e depois do Gestar qual foi à diferença nesse trabalho da produção?

P2: Antes do Gestar eu não, eu não iria trabalhar conto na segunda unidade. Não ia ter mais chance do aluno produzir um bom conto. (...)

P: Hum hum, de refazer o texto (...)

P2: de refazer, de reescrever... não ia ter essa possibilidade. Por que isso não era valorizado né, o profissional hoje de Letras ele ( ) e me... é dessa forma, é:: quando eu, na sequência didática mesmo que eu fazia aqui e levava pra você, você sempre colocava na minha N.A (necessita) de aprimoramento, eu não sou muito de detalhes não, sabe? De falar no meu planejamento farei isso, isso depois isso eu costumo não colocar ali, mas a minha intenção é fazer isso, entendeu?

P: Hum hum, entendi.

P2: E o Gestar me tornou é:: me (trouxe essa sensibilidade)

P: pra planejar e pra pensar a aula.

P2: Isso e cada ( ) aula,

P: É:: ok seu contato primeiro com gêneros textuais ele se deu quando, foi no Gestar, foi antes foi na formação inicial?

P2: Foi na minha formação inicial.

P: já trabalhava com conto?

P2: já, já.

P: como é que você definiria os gêneros textuais? Com suas palavras./

P2: Olhe só, é, é... são... são várias coisas que passam pela minha cabeça a respeito de gêneros, eu já li muito, eu já né? fiz muito resumo sobre gênero. Mas assim, eu vejo que os gêneros são elementos que, que favorecem o melhor entendimento do mundo, das pessoas, do nosso contexto e:: como também da::, do uso da língua. Não é?

P: Humhum.

P2: Por que:: além também de promover várias coisas cada uma tem sua intenção uma pra entreter, outra para informar, outras para é:: informar, entreter (e outros é pra:::) (...)

P: Cada um para cumprir uma função?

P2: Fazer a reflexão da sociedade, né? E cada uma tem sua::: sua forma específica de trabalhar o gênero né? E aí favorece também a competência comunicativa do sujeito que estão::: que vão ler aquilo ali. Eu defino assim, que são elementos essenciais para entendimento do mundo e da vida.

P: É::: como é que você usa o conceito de gênero textual na sua sala de aula? Como é que você leva ele pra sala de aula? De que maneira é que você usa esse conceito que você tem de gênero na sala de aula?

P2: Olha só, é::: quando eu fui trabalhar com conto, com os alunos da oitava série, eu nunca defini gênero textual é isso, eu nunca dei essa definição pra eles, o que é gêneros. É::: mas a gente ... trabalhou outros gêneros também, é::: porque abrimos um parêntese, deixamos conto de lado um pouquinho, o dia da mulher né? Trabalhamos umas quatro aula sobre a questão da mulher, aí entrou outro gênero como a poesia, é::: a música e eu fiz questão de dizer a eles, olha quantos gêneros nós trabalhamos aqui na sala de aula, começamos com conto e aqui hoje vamos trabalhar isso, isso, e isso, e observe e cada um traz uma (função) diferente. Mas eu não disse a eles o que são não é?
P: você ( ) no conceito, mas vai trabalhando com vários textos diferentes (....)
P2: Isso, e vou dizendo o que eles sempre são diferentes, embora eles tenham um::: no caso da música, da poesia não é, eles tem um, uma afinidade.
P: Descreve pra mim essa sequência didática que você montou sobre o conto, por exemplo, que você fez na primeira unidade, descreve essa, essa sequência que você fez, como é que você organizou as primeiras aulas, o que vocês trabalharam nas primeiras aulas, como é que você trabalhou é, é assim, descrevendo uma situação didática em que você tenha trabalhado com gênero textual, to falando do conto porque foi o que eu observei e pode facilitar por que é recente né?
P2: É, o, o conto foi assim, eu já tava disposta a trabalhar com esse gênero, e::: no início das aulas os alunos não tinham o livro, e eu nem sabia que o livro de oitava série que a gente trabalhou ano passado se eles iam ganhar ou não, eu escolhi o gênero conto independente disso e montei a sequência didática e de repente a coordenação me procura e diz que vai entregar o livro pra eles. Daí trabalhamos com o ge... o conto resto de carnaval de Clarice Lispector discutimos, trabalhamos a unidade do livro em sala de aula e::: depois é foi naquela última é primeira, primeira vez que tu veio foi na segunda?
P: Foi
P2: trabalhamos o de Luis Vilela "Eu estava ali deitado". Eu confesso que eu não li aquele conto todo em casa antes de trazer para os alunos e não sabia que era tão::: que poderia render tanto como rendeu em sala de aula não é? Lógico que se eu tivesse lido teria sido bem melhor de conversar não é? Foi um pecado.
P: (você costuma) encaminhar a leitura sempre assim na tua sequência você prevê um momento de leitura pra (depois seguir) uma produção como é?
P2: Isso, um momento de leitura, de produção e discussão, eu gosto mais de discutir com meus alunos.
P: de discutir sobre o conteúdo temático (...)
P2: sobre o conteúdo temático. E sempre relacionando com::: com o hoje, com nosso contexto.
P: E no momento assim da, da produção você chama atenção para as características daquele conto, como é que é? (....)
P2: Sim, sim, sim embora não tenha sido de modo sistemático como eu falei, se eu tivesse levado mais detalhe sobre a produção de um conto, mas eu digo. As características do conto é assim. E, tanto é que a gente no outro né (eu falei pros alunos olha é) um conto diferente é contemporâneo ele não tá nem preocupado com questões de, de inicio com letra maiúscula ele é (despojado) né?
P: E a, a o destino da produção quando eles produzissem esse conto ia ter algum::: ia fazer um, ia montar um livro ia fazer alguma coisa assim? (...)
P2: Não. A produção está no caderno deles...
P: pra eles aprenderem (...)
P2: É, é tá no caderno deles. Agora tem, tem... é::: seguindo nessa unidade com esse trabalho eu vou ver se a gente não cria alguma coisa pra colocar nesse texto.
P: É, você percebe que o trabalho com gênero textual gerou uma mudança na sua prática pedagógica em ralação ao que você fazia antes ou você já ( ) que mudança você percebe a partir do momento em que você começa a trabalhar na perspectiva de gênero textual? Que diferença, que mudança você (vê) na tua sala?
P2: É grande a mudança, VOCÊ faz um trabalho mais seguro, sequenciado, é mais seguro. Dá mais possibilidade de você::: refletir, pensar no que você quer pro seu aluno de:: (...)
P: Como era o trabalho antes do gênero textual na tua, na tua formação, antes de trabalhar com

gênero como você trabalhava a Língua Portuguesa?
P2: Trabalhava um gênero e parava ali (acabou interpretando aquilo ali a discussão) acabou não é? Hoje não, hoje você estabelece a relação com os textos, você faz a produção, hoje você pega (a leitura de) uma imagem não é? Como eu fiz com esse::: a gente não fez ali inicialmente aí depois eu vi que aquela imagem ali era importante pra gente trabalhar ... não é? A questão de tempo, relacionar com dois contos a questão do tempo ( ) que o tempo ele amadurece as pessoas, traz::: (...)
P: Aí é assim, toda faculdade hoje tem em seu currículo sobre os gêneros textuais, os PCNs defendem o uso gêneros textuais, tudo é em torno do gênero textual, quais as principais contribuições ou uma contribuição principal que você acredita que o estudo dos gêneros traz pra sala de aula, pra prática de ensino da Língua ou de Redação? você também dá aula de redação?
P2: qual ( )
P: Sim
P2: Além de um planejamento melhor, que você (faz) de sua aula não é? Isso já é::: algo assim básico, trabalhar com o estudo dos gêneros pra isso, é a aprendizagem do aluno, eu vejo que, os meninos não reclamam tanto Valéria das aulas de Português, daquele cansaço aquele fardo que tinha as aulas de Português. Hoje eu vejo os alunos dizerem que é a melhor aula que eles têm aqui, que eu gosto dessa matéria demais, hoje eu ouvi eles dizerem isso. E aí eles já::: essa semana teve uma discussão acerca da avaliação né? Que antes não tinha avaliação valendo dez, aqui na escola, esse ano é uma proposta nova né? E eles estão resistindo a essa proposta, aí eles começaram a reivindicar que essa prova não vai ser bom, que vai prejudicar eles no sentido quantitativo e::: começaram a reclamar, chamaram o coordenador lá na hora da minha aula e disseram que não queria essa avaliação. Eu disse, vamos parar, vamos deixar isso pra lá, depois se conversa melhor, cada um lá de modo tranquilo. Eles disseram: "ó foi a senhora que nos ensinou isso::: com seus textos. Foi a senhora que nos trouxe isso, então a senhora não pode mandar eu recuar não, calar minha boca não, eu tenho que reclamar" (risos) Eu achei isso fantástico, não é? Isso (também) das discussões de gênero, que os textos circulam socialmente com as discussões diferentes e (não somente) isso.
P: Você percebe uma afinidade mais entre o que o aluno faz na sala de aula e o que tá::: na sociedade né?
P2: É (...)
P: No cotidiano.
P2: Isso.
P: Então, muito obrigada (risos)

Professora P3

P: Ele também não é muito alto... então a gente tem que falar (...)
P3: alto
P: ┐é né?
P3: ┘eu, eu só falo alto ((ri))
P: fala não, tu só fala baixinho. É mais como uma conversa mesmo, eu vo::::u, editando os tópicos assim que a gente vai falar, e aí você vai falando e se faltar alguma coisa... se eu fizer aqui a entrevista como uma coisa muito ⌈formal
P3: ⌊formal
P: você vai acabar travando
P3: não vou falar nada (inaudível)
P: Então assim, nesse primeir::o momento eu queria que você falasse sobre sua formação inicial em Letras. Como é que essa formação contribuiu para tua atuação em sala de aula? Como a gente tava conversando semana passada que você falou sobre o curso de Letras, como é que foi, contribuiu para tua formação? Fala um pouquinho aí da tua formação inicial.
P3: Na verdade é assim Valéria, quando eu cheguei na Uneb eu pensei que eu fosse sair de lá pron::tinha, acabadinha, toda... de que que eu deveria fazer na sala de aula, quando eu cheguei

na sala de aula, no próprio estágio, eu já percebi, eu já comecei a ficar perdida, porque assim, eu, eu não sei se acontece hoje, é porque também já foi reformulado muita coisa, né? Mas assim, é muita teoria, é muita, muita teoria... na faculdade a gente tem que ler muita, muita coisa e na sala de aula, no dia a dia na prática, a gente num sabe, é só no final quando você vai mesmo pra parte da... da... d::a do estágio é que você, pelo menos no meu estágio era no final, é que eu consegui ser orientada mais especificamente assim na sala de aula, e aí, quando eu cheguei na sala de aula, eu vi que cada escola trabalha de um jeito. Aí eu fiz meu estágio na escola pública e fui trabalhar numa escola particular e era uma escola que tinha uma proposta diferente e assim, não sei se diferente, mas assim ((risos)) tinha formas de, de, de::: como é que eu posso dizer..., diferente da, do, do:: da escola parti(...)

P: pública

P3: ô da escola pública, por exemplo. Porque, assim, trabalhava muito a gramática, a gramática e aí você tinha, eu enquanto professora de língua portuguesa, eu tinha que trabalhar gramática, tinha os paradidáticos, as leituras, né? Toda unidade eles tinham que ler um livro, por unidade, e tinha que trabalhar a parte gramatical e o livro didático tinha que ser dado todo, todo, todo, todo, todo, com todas as atividades que estavam lá. Entendeu? Coisa que a gente num, num, num via no estágio, num, na:: como é?

P: na formação.

P3: É. E em relação a, e aí só pra, não sei se, se eu posso falar agora, mas assim/

P: Sobre o Gestar (...)

P3: É (...)

P: (incompreensível) como é que é a sua. Você falar da sua participação e como que:: qual foi a importância do Gestar na tua:: ...

P3: ((humhum))

P: na tua formação (...)

P3: então assim (...)

P: o que você percebe lacunas, as dificuldades e também o impacto que você percebeu dele na sua formação?

P3: E aí eu percebi que eu comecei ser realmente uma professora e vi que não tava realmente preparada. E aí vêm as angústias. Como é que eu vou diante dessa nova proposta, porque assim, na, na faculdade a gente vê, o que não po/ não pode, não se pode mais trabalhar a gramática na sala de aula da forma que a gente apreendeu, pelo menos na minha época, né? Ainda era assim, o que é substantivo, o que é adjetivo e quais são os adjetivos, e etc.etc. então, na faculdade, eu, eu fiquei, é... com essa ideia bem clara de que na sala de aula eu não deveria trabalhar assim e aí eu fui trabalhar com o livro didático de Cereja, Cereja, né? Que aí já é um pouco diferente, mas ta lá ainda a gramática, ta. Aí surgia dúvidas, e agora? Eu segui, o, o livro, né? Porque já é, já é diferente. Não é não é a mesma proposta, por exemplo, que eu tive quando o meu, os meus professores de português passavam pra gente. E aí veio o GESTAR**.** Com o Gestar eu-ti-ve, e eu tenho agora, a segurança, de não ficar, de ser questionada por um outro colega, que eu estou, que eu não estou trabalhando da forma como eu deveria ter, é:: ta trabalhando, e assim, que o meu trabalho não estar surtindo tanto, o efeito que deveria estar porque eu estou distante né, do que, do que as novas ((risos)) propostas trazem. E o gestar me deu essa segurança. Por quê? Porque hoje eu trabalho, o meu planejamento mesmo, eu mostrei pra um alguém, e ela disse o seguinte, "não ta muito vazio não, de conteúdo?" aí eu, aí eu fui pensar... e eu disse, mas eu vou colocar aqui o conteúdo o que? Vou colocar as orações coordenadas assindéticas? E é isso que eu vou trabalhar? E aí será que eu vou trabalhar com isso e o meu aluno depois, ele vai saber que ele trabalhou com as orações subordinadas assindéticas, e etc. etc. eu fui pensar nisso... aí eu disse... não, mas o que eu quero é que meu aluno seja um leitor proficiente, que ele tenha competência leitora::, que ele consiga ler uma crônica, que ele consiga... é... entender essa crônica, interpretar e refletir se essa for a proposta da crônica, pra sua vida e dali né? Ele ter essa competência.

P: Então a maior influência que você percebe do Gestar é assim, tanto no teu planejamento, e nessa segurança e nesse desprendimento da gramática (...)

P3: e até do livro didático/ ((risos))
P: do conteúdo/

P3: E até do livro didático, e sim, porque assim, eu ficava muito preocupada, eu sabia... qu::e tem hoje, se tem hoje uma nova forma de trabalhar o português e que a gente tem atividades e tudo, mas assim, eu não me sentia muito segura em relação a isso, por exemplo, se você tivesse vindo, ou viesse me observar quando eu cheguei aqui, aqui na, na escola, eu trabalhava de forma diferente, eu não tinha essa segurança de traba/, de levar vários textos pra sala, ou várias crônicas como a gente pegou na, na biblioteca alguns livros de crônicas, eu trouxe quatro que eu tinha lá em casa só de crônicas, e a gente dividir e a gente ler, entendeu? Eu iria me sentir insegura em relação a isso, porque alguém iria, você só fez aula de leitura? Entendeu? Quer dizer, então, aula de leitura pra mim, ler só por ler, eu achava que tinha que ter as perguntas, que tinha que ter ali os questionamentos, e não necessário... eu achava que aprendizagem ali não iria ser, surtir efeito, que o aluno não iria aprender nada, e isso, hoje eu tenho mais consciência disso, então eu sou mais segura de dizer, olhe, eu vou trabalhar com crônicas sim.

P: Aí a gente parou aqui, na formação do gestar não foi?

P3:É, sim, então como eu tava dizendo, eu tenho mais segurança, porque assim, por natureza, eu já sou insegura ((risos)), então assim, eu sempre fico, será que, hoje eu tenho objetivos mais claros, então assim, eu sei que eu to trabalhando crônica e a crônica precisa ser significativa pro aluno e que ele precisa pelo menos, sair dali com uma ideia, separando crônica, não apenas a interpretação, porque assim, eu trabalhava muito interpretação de texto, mas eu não tava nem preocupada com o gênero, se ele ia saber se ali era uma fábula, se ele ia saber que ali era um conto, eu não ficava muito preocupada com isso não (...)

P: Muito ligada (...)

P3: Então assim ..., hoje eu me preocupo mais, mais com isso assim de:: e sou mais segura em relação assim, eu vou trabalhar com isso, e pronto ... sabe ... sem ficar ... e como é que gramática vai aparecer nisso aí, ah tem, se você pegar o... os textos você vai ver lá algumas inadequações, né? Várias palavras grafadas de forma incorreta, e aí eu vou, eu, eu fazia muito, pegava os textos, e aí eu me sobrecarregava demais, assim, porque eu ... todas as produções eu levava pra casa, HOJE eu já vou orientando ali com o aluno, eles vão lendo e vou ali orientando, eu não preciso toda produção levar pra casa, eles próprios fazem a, as (...)

P: Correções (...)

P3: Correções deles, aí eu levo o dicionário, eu levei o dicionário pra sala, né? Ou peço pra digitar, como agora nossa proposta é que todos vejam os textos dos outros e que eles, né? Comentem, eu to pedindo pra digitar, e porque fica até mais fácil né? Digitando eles vão ver se aquela palavra ali, né, já o próprio corretor já indica, ou então na sala de aula, com o dicionário eles já vão fazendo a correção, e aí, observando a pontuação. E eu acho que é o mais importante, porque assim, na comunicação o que eu quero é que ele consiga se comunicar à distância, não é assim? O objetivo da escrita não é a comunicação à distância? Então, e aí eu percebo que a gente fica muito assim, pelo menos eu percebo não, eu:: ficava assim, eu não tava muito preocupada se ele, e eu até nem gostava muito, eu vou ensinar o menino a escrever uma carta, a fazer uma carta, a produzir uma carta? A escrever um, um fazer um cartaz? Eu acho que eu nunca ensinei na minha vida, na minha sala de aula, a produzir um cartaz, e eu achava que, que eram coisas tão simples, que não precisava, sabe? Que eram tão ... bobas que num, não iria precisar.

P: Assim, seu, teu contato primeiro com gênero, foi na formação inicial ou no Gestar?
P3: Não, eu não gostava, olha só. Eu, eu:: na:: eu conversava com uma colega minha e ela dizia o seguinte, eu não gosto de trabalhar com gêneros na, na produção, na redação, porque lá ainda

tinha a parte de redação a aula de redação eram separadas, cinco aulas e cada aula era uma coisa, na parte de produção, tinha um livro de redação à parte, então assim, nos livros, que era a mesma proposta de Cereja também, trabalhar com os gêneros, então, eu comecei a trabalhar com os gêneros aí, só que eu não via, não gostava muito de ficar trabalhando em cima dos gêneros, eu queria mais o quê, leitura e, e:: sem chamar muita atenção para o gênero, como eu acho que agora eu to chamando mais atenção pra aquele gênero textual e antes eu não fazia muito isso. Eu tava preocupada mais se o aluno conseguia entender ou não o texto. E ... agora no gestar, eu, eu posso trabalhar com um gênero específico e que ele possa entender aquele gênero, saber né, é classificar aquele gênero, distinguir, na verdade, entre os outros, e trabalhando as competências que ele precisa na ... é em relação a produção, em relação à grafia das palavras. Aí eu percebo que eles ... tem algumas palavras, tudo bem, tem alguma palavras que eles, eles, não vão ... não vão aprender, mas na leitura, e na leitura dos textos que eu trago ou que eu proponho que eles pesquisem etc. eles vão ler o texto e vão aprender outras palavras que não aquelas que eles já estão usando no cotidiano. Né, que vai aparecer mais na, na produção, e na própria produção e nas palavras que eles utilizam aparece um::ito, muita coisa ainda que já não deveria aparecer na oitava série. Sabe, de você, de cortar, uma ... um ... lendo normalmente como aconteceu, nestante ali na sala, ele leu normalmente e não deu a pausa na vírgula, aí colocou uma vírgula, mas leu a frase normalmente. Então assim, eu percebo hoje que eu to trabalhando com pontuação, sem necessariamente pegar o assunto "pontuação" e vamos pontuar (...)

P: Dentro do texto

P3: E eu fazia isso, eu achava ((riso) que eu só tava trabalhando pontuação se tivesse lá, qual seu assunto? Pontuação. Aí eu tinha que pegar tudo, vamos pontuar aqui, fora do texto do aluno. E aí pegava um texto, tirava. É claro que eu posso trabalhar isso também, mas parece, também né? Que eu posso trabalhar no gênero, no ... com o texto do próprio aluno. Então, isso ficou claro pra mim, no Gestar.

P: Você atribui ao Gestar, né?

P3: Isso

P: Assim, você poderia conceituar gênero assim, dentro do que você leu dentro do que você estudou? Da sua própria prática, o que seria um gênero textual pra você, a sua definição?

P3: Eu, na minha ... na minha concepção de gênero eu entendo assim, que são as diferentes formas que as pessoas utilizam na sociedade pra se comunicar, então eu posso me comunicar através de uma carta, através de um e-mail, através de uma crônica, através de um conto, né? Eu to levando, eu to me comunicando com as pessoas, através de um cartaz, então assim de diferentes, é ... das diferentes formas de comunicação. Então, é isso que eu entendo de gêneros, talvez não seja um conceito assim ((risos)).

P: é o seu mesmo que eu quero. Assim, não o conceito, mas (já que) você trabalha assim com gênero textu... com gêneros textuais em sala de aula, você poderia é:: me descrever uma situação em que você tenha trabalhado com um gênero pode ser até essa, essa que você tá fazendo agora, essa sequencia didática, descrevendo como é que você começa o trabalho com gênero até a produção, por exemplo. Descrever uma situação didática em que você usa o gênero ... como você leva ele pra sala de aula?

P3: Tá, tá bom, olhe só, em relação, vou usar o que eu to trabalhando agora, né, então assim, eu disse primeiro eu trouxe, eu disse que nós iríamos trabalhar nessa primeira unidade com crônicas, e aí trouxe uma crônica, levei uma crônica e nessa crônica eu... eu trouxe algumas questões, eles analisaram, fizeram a leitura, depois analisaram, responderam as questões e a gente corrigiu, debatendo aquele tema e aquela proposta. E ali eu já fui chamando atenção para o objetivo, o que é que o autor, né, tentando fazer alguns levantamentos pra que eles atentassem para o objetivo da crônica, que se diferencia do conto, por exemplo, né? Que ... é tudo diferente. Então assim, aí depois, eu trouxe mais uma outra crônica também pra fazer a leitura e interpretação de texto, depois, um momento de ler, de ler várias crônicas, nós fomos à biblioteca, conseguimos lá, encontrar várias, vários textos, vários livros específicos de crônicas, né? Onde tinham várias crônicas e eles foram ler. Foram ler na sala de aula. eu trouxe alguns também, separados. Depois eu pedi que eles pesquisassem em casa os tipos de crônicas, né? Porque a gente encontra, a crônica reflexiva, a crônica humorística, a crônica é ... a crônica

metalingua ... metalinguística, a crônica narrativa, a crônica dissertativa, e eu pedi que em casa, eles... eles procurassem os tipos de crônica, isso em grupo, e que me trouxessem um exemplo. E eles fizeram isso, eles trouxeram as crônicas que eles pesquisaram e na sala de aula, eles apresentaram, né? Eles contaram a história, então eu deixei que eles pudessem contar a história pra não ficar só lendo, lendo, lendo o tempo todo. Algumas equipes, eles acabaram lendo a crônica toda, né? E dei pra eles também algumas orientações, de na hora da apresentação, dizer, porque que ali é uma crônica? Né? Quais são as características que existem ali? A linguagem dessa crônica, como é a linguagem? Porque eles já tinham, e eu já tinha conversado com eles anteriormente, também, na sala de aula, nas atividades de interpretação e leitura de texto nas outras crônicas. E aí, eles foram apresentando. Depois, nós trabalhamos com a parte diria assim com a parte teórica, né? Do que é crônica, de ... de como nasceu essa crônica, como surgiu, de onde é que veio, onde é que aparece, onde é publicado esse tipo de texto, aí eles fizeram um resumo, né? E aí eu fui observando o resumo, pra que eles tivessem contato e não apenas, que eu ficasse ali na frente o tempo todo, só, falando, falando, falando. Depois desse, desse, desse momento, nós fizemos a ... sim ... aí chegou o momento da produção, não ... antes disso, teve mais a leitura de uma crônica com algumas questões, e aí, a gente corrigiu. Depois, é o momento da produção, ELES agora que eles já leram algumas crônicas, já conhecem as crônicas, já sabem onde é que ... a gente encontra a crônica, eles vão agora fazer, tentar produzir a sua própria crônica. E eu fiz isso, to fazendo em grupo, porque assim, primeiro, num primeiro momento, em grupo, e aí, eu já me, me ... eu to pensando, no meu planejamento da primeira unidade. Só que a primeira unidade ta acabando, e eu não vou conseguir terminar crônica, fazer o que a gente ... eu não sei se vai dar tempo ... eles terminarem as produções, que eu quero acompanhar as produções na sala de aula, ta até ... pra poder ir orientando e questionando, né? Interrogando, fazendo, pra orientando, né? E, depois, eles vão fazer a própria correção, e depois dessa correção, após a correção ortográfica, é claro que eu to acompanhando também, eu to lendo, né? Na medida do possível, eu não consigo dar conta de todos os grupos, porque é muito grupo, mas eu to acompanhando, sempre passo e depois eles vão digitar, né, digitalizar, e vão apresentar na sala. Nessa apresentação na sala, eles vão contar todo o processo: porque que eles escolheram aquele assunto, né? onde foi que ... que eles conseguiram encontrar aquilo, então no assunto, onde foi que eles viram, é:: o fato, ou os fatos narrados. E, pra sala, então assim, a sala vai ter conhecimento de todos... de todas as produções dos grupos e ali a gente vai ver se, realmente, é uma crônica, se tem pelo menos, né? Aquilo que a gente ta trabalhando, se tem as características, se tem objetivos, como é essa linguagem? É aquela linguagem que é totalmente padrão, é uma crônica que tem um... um... uma característica de ter mais humor? Ou é aquela crônica que leva mais para o lado da reflexão. É claro que tem crônicas que você vai encontrar as duas, você vai encontrar reflexão, mas de uma forma bem, bem-humorada, digamos assim.

P: Aí o final dessas produções ( )

P3: Ah, e o final, como a gente foi lá na biblioteca e a gente sentiu dificuldade de ter um livro pra cada aluno, a gente encontrou, parece que cinco, e aí eu tive que trazer, eu trouxe alguns também ..., nós vamos fazer o seguinte, nós vamos digitar, nós vamos depois de tudo, né, que as revisões, porque assim, não vai ter uma revisão apenas, algumas revisões devem ser feitas aí, e nós vamos digitar e fazer o livro, um livro só, aí eu vou usar das duas oitavas. Ou, se eles não quiserem, a gente vai fazer também separado. A gente vai digitar e entregar na biblioteca, até pra que depois, o ano que vem, ou qualquer outro aluno possa ler essas produções e possa ... bem, eu quero um crônica, então, eu vou procurar lá que tem nesse livro, né, e vai encontrar mais facilidade. E, também, as meninas ali da oitava série, ah "professora, a gente pode fazer um blog pra publicar essas crônicas?" eu disse, "claro que pode", porque a nossa proposta era também fazer um blog pra que eles produzissem as crônicas e colocassem lá mesmo. Não só as crônicas, mas tudo que a gente fizesse na sala de aula, os textos que eles pudessem publicar lá. E aí assim, como a gente ta sem internet eu deixei isso meio de lado, e hoje, elas me fizeram essa proposta, e eu disse que podia. Então elas vão fazer esse blog e depois os textos que cada um trouxer já digitado pra também não acarretar muito as meninas, elas vão publicar. E aí a gente pode ver, ta é divulgando. Não sei como a gente vai fazer.

P: Mas assim, esse trabalho com gêneros textuais gerou uma mudança na tua prática

pedagógica? Que mudança assim maior, você percebe? Quando você passou a trabalhar? De certa forma você já falou várias coisas né? ((risos)), uma mudança assim, mais é marcante que você percebeu a partir de quando você começou a trabalhar com gêneros textuais.
P3: É, é.
P: Você percebe? Se percebe, que mudança?
P3: ô Valéria ((risos)) olhe, olhe sinceramente, de vez em quando, eu paro, e ainda fico me questionando, mas será que o aluno realmente ta conseguindo aprender? Será que realmente ta sendo significativo para o aluno aprender dessa forma? Ou eu devo voltar à prática antiga? Assim, quando eu digo a prática antiga, é trabalhar sem chamar tanto a atenção para o gênero, sabe? Eu ainda fico me questionando, porque eu ainda tenho, acho que ainda tenho raízes assim do professor ((risos)) que trabalha não voltado assim, assim, não ô Valéria eu não sei não como é que eu posso responder isso, mas eu sinto mudança, sim. Talvez eu não tenha percebido muita mudança assim, na... em relação, eu não fiz, na verdade eu não parei pra analisar essa mudança assim na aprendizagem, eu não... não...
P: mas na tua prática?
P3: eu acho que houve mudança, sim, e muita, eu acho que eu mudei bastante, porque assim, a partir do momento que eu não to mais... mais é:: engessada ao livro didático. O livro didático traz a crônica, mas assim, eu até trabalhei com eles a crônica que tem no livro didático, mas é uma crônica apenas, e se eu for ficar ali no livro didático, eu não vou trabalhar a crônica como eu quero que trabalhem, eles não vão sair com a visão que eu quero que eles saiam em relação à crônica. Então eu acho que isso pra mim é positivo. Não sei se é essa a resposta que ... não sei acho que eu não consegui responder não foi?
P: Respondeu, respondeu sim. E quais assim, as contribuições maiores que você percebe? É:: do estudo, é do que você já estudou sobre gêneros textuais, qual foi a contribuição maior pra tua prática ou pra aula de Língua Portuguesa e redação? Qual a contribuição que você acredita que esse estudo do gênero, que agora as universidades todas estudam os gêneros (incompreensível), que contribuição é que você acha que chega na sala de aula? É que:: (...)
P3: Eu acho, na verdade, que eu to trabalhando com aquilo que o aluno vai ver lá fora. Então se ele tiver folheando lá uma revista, por exemplo, e ele ler, ou um jornal e ele ali encontrar uma crônica, ele vai saber que ali é uma crônica, se ele precisar utilizar um cartaz, ele vai saber como fazer um cartaz, ah eu quero uma carta argumentativa, não sei, uma carta ao leitor, por exemplo, ele sabe que ele vai precisar disso. Ele tem uma revista, ele lê alguma coisa, ele vai utilizar esse conhecimento que ele ta vendo na sala de aula, lá fora, depois que ele sair da sala de aula, então, eu to pensando muito nisso. E antes, eu não pensava, eu não pensava no meu aluno fora da sala de aula, no que ele ia perceber, no que ele ia utilizar, no que ele ta utilizando. Eu ... eu ... ((risos)) confesso pra você que eu não pensava muito assim, e hoje eu consigo ver. Eu disse "não, ele vai encontrar a crônica, ele vai encontrar um conto, ele vai encontrar as diversas formas da comunicação". Então, ele não precisa ficar fixo a apenas uma forma de comunicação, ele pode escolher dentre tantas, a que ele quer, é... é... ou que se identifica mais, pra poder se expressar melhor dentro daquilo que ele tem mais habilidade. Então eu to pensando... e os gêneros trazem pra gente isso, essa... essas possibilidades de aquisição de habilidades em todos eles, ou pelo menos nos que forem trabalhados. Entendeu? Então eu to pensando... por aí.
P: Obrigada.

ANEXO B – Transcrição das aulas

Aulas 1 e 2 professora P1 - 6º ano – primeiro semestre de 2013

P1: vocês vão dizer aqui pra pró... tudo o que vocês lembram que a gente estudou nas aulas passadas sobre história em quadrinhos. vocês vão falando e eu vou colocando aqui... por quê? porque é:::... a gente... vocês vão precisar desses dados que a gente vai anotar aqui, então é bom que vocês já preparem um caderno com a caneta pra tá anotando aqui. o que eu anotar aqui... vai ser... vão ser os critérios... pra gente utilizar... pra vocês utilizarem na hora que for fazer a história em quadrinhos que eu vou solicitar...
A: ((o aluno faz uma pergunta, porém por ser baixo demais não é possível escutar))
P1: não se acalme vamos recapitular pode botar lá... podemos? .... pronto... meninos? então vamos lá... antes da gente começar ((pausa)) to esperando vocês começarem a dizer, o que foi mesmo que a gente falou?
A: professora .... eu não vim ((terça feira nãol)
P1: você não veio então você vai prestar atenção porque a gente vai fazer uma de tudo que a gente viu na aula anterior, ta? ((trecho inaudível)) copiem tudo aí... porque vocês vão precisar depois na hora de produzir o texto... bora lá... vamo dizer... vamo ver aí o que é... uma história em quadrinhos... o que que ela tem que ter mesmo? pra ela ser aquela historia em quadrinhos boa... daquelas que a gente lê com interesse?
A: estrutura
P: sim... e o que é que tem que ter na estrutura da historia em quadrinhos?
A: os desenhos... a fala dos personagens...
P1: desenhos... o desenho só pode ser aquele desenho mais complicado que tenha tudo perfeitinho?
A: não:::
P1: ou a gente pode usar outro recurso?
A: pode usar outro recurso....
P1: que outro recurso seria?
A: um triângulo... uma... uma bola
P1: o que mais? só pode ser triângulo e bola?
A: não
P1: quando a pró usou ali triângulo e bola... é o quê? poderia ser uma forma facilitada dos desenhos... pra gente...
A: palitinhos
P1: palitinhos... ou o que mais? que mais... então como seria aqui ó ((volta ao quadro para registrar)) o uso... de quê?
A: recurso... recurso
A: balões
P1: uso de balões... dentro desse assunto aí... dentro desse... desse desenho que ele disse... desse assunto de desenhos aí... o que que a gente poderia colocar aqui como um critério para a produção que vocês vão fazer a seguir? dentro dos balões! dentro do assunto dos desenhos...
A: a fala das personagens....
P1: não.... ainda sobre os desenhos! vocês disseram que poderia usar bola, poderia usar triângulo... poderia usar palito... o que é isso? bola, triângulo, palito?
A: o formato dos personagens
P1: ((anota no quadro falando com os alunos pausadamente)) uso de desenho sim-pli... por que que eu to colocando aqui... por que que eu friso bem isso aí? oh pró... quando a gente passa pra vocês fazerem qualquer coisa com desenho... qual é a primeira coisa que vocês dizem?
A: que não consegue desenhar
P1: "não sei desenhar não!" então pronto, não tem justificativa, se você não sabe desenhar o bonequinho perfeitinho, o que é que você vai procurar fazer? usar desenho simplificado

pra representar aquilo que você quer... ou então... pra quem mesmo assim não quer desenhar... pode fazer o quê?
A: colagem
P1: uso de desenho simplificado ou colagem.... voltando aqui aos balões... que é muito importante! por que que a gente usa mesmo os balões nas histórias em quadrinhos?
A: fala da personagens.
P1: muito bem! mas os balões... eles são sempre iguais?
A: não
P1: eu uso de repente um diferente pra deixar um mais bonito, ou outro mais bonito. é assim que a gente diferencia a forma dos balões?
A: não.... tem o dos pensamentos
P1: a forma como a pessoa está falando é que vai diferenciar o formato do balão, é ou não é?
A: é
P1: ((professora volta ao quadro branco e registra ao lado do critério "uso de balões" a seguinte observação "de acordo com a intenção dos personagens")) me expliquem aqui esse item "uso de balões de acordo com a intenção dos personagens"... como assim?
A: a voz deles
P1: que intenção é essa que eu to colocando aqui?
A: mais
P1: ah?, sim... se eu to querendo gritar... eu vou botar o balãozinho como?
A: aquele assim...
P1: se eu não quero gritar, se eu não quero gritar... se eu quero sussurrar?
A: alunos falam ao mesmo tempo ((trecho sem compreensão))
P1: como é? se eu quero sussurrar eu boto o balão como?
A: tracinho
P1: como assim, tracinho? o balãozinho entrecor—tado... se eu quero... eu não quero falar... eu quero só pensar...
A: a nuvem em cima
P1: oh então assim... vocês já me falaram tudo dos balões, dos desenhos... alguém falou outra coisa aí que também é muito importante... o que foi? na hora lá que eu pedi pra vocês levantarem? não... aquele nominho bem complicado... que é tão bobinho...
A: onomatopeia
P1: muito bem. ((registra no quadro branco onomatopeia)) e o que é que quer dizer mesmo essa onomatopeia? quando é que a gente usa essa onomatopeia?
A: ( )
P1: ahn? é palavra que representa o som das coisas....
P1: que aí... Rebeca... pode ser como o barulho de quando você ta comendo... que mais?
A: batendo na porta...
P1: batendo... ou quando uma coisa bate... então assim... é:::: ficou bem entendido o que é uma onomatopeia não ficou? que mais, a gente utiliza lá na historias em quadrinhos... que mais?
A: quando a pessoa é::: tem uma ideia pode botar uma lâmpada....
P1: uma lâmpada... que mais? co...
A: coração quando ta apaixonado?
P1: quando ta apaixonada.. dá uma pescadinha aí no caderno pra ver se tem mais alguma coisa que a gente viu, que vocês não colocaram aí?
A: título
P1: o grito... aqui nos balões né?
A: não... o titulo
P1: anh? o título... muito bem.... o título tem que ter o quê? de acordo com o que a gente viu? o título?
A: colocar no final
P1: tem que ter o que? colocar o titulo depois... que termina.... mas é lá no final da história?

A: tão
P1: como é que a gente vai fazer?
A: deixar o espaço...
P1: deixa o espaço...
A: botar um titulo que tipo explica o que quer dizer assim o texto...
P1: muito bem. o títu... lo... ((registra no quadro branco)) o título tem que estar relacionado com a história.... por que eu posso colocar numa história... falando sobre uma cabra... colocar "o gato de botas" como título?
A: não ((risos))
P1: não... não dá né? uma coisa importante aqui que ele falou... na hora da produção a gente tem que começar a escrever pelo que... pelo desenho?
A: não... pelo texto
P1: que texto? pelo ó... pela fala dos personagens.... e depois da fala?
A: o desenho
P1: não...
A: os balões
P1: os balões... depois dos balões?
A: desenho
P1: a gente faz o desenho. outro critério também, é que tem que ter a cria-ti-vi...
A: dade
P1: e organiza-ção
A: usa apenas letras de forma
P1: exatamente, e essa letra de forma aí... entra justamente aqui na organização.... viu... Everson? oh... essa mesma questão aí da letra de forma aí que a pró explicou... na aula anterior... a forma como você vai colocar aqui... entra aqui nesse critério da avaliação... então quando vocês me entregarem as produções... as histórias em quadrinhos... eu vou estar analisando isso aqui ((aponta para os critérios escritos no quadro)) vocês usaram os balões corretos pra representar cada fala? os desenhos... vocês procuraram os desenhos mais... o desenho... o desenho ta legal? a disposição do desenho... não em relação a... a beleza do desenho... a beleza não... eu to procurando que vocês pensem assim... vocês usaram a forma mais acessível a vocês pra fazer ali aqueles desenhos? as onomatopeias... fizeram uso das onomatopeias... nas historias em quadrinhos? o titulo tem alguma coisa a ver com a história? criatividade... foram criativos? e organização... foram organizados? tomando cuidado pra não colocar aquelas letrinhas pequenininhas... qual foi a estratégia que a gente disse lá? procurar usar uma letra... primeiro a fala.... depois cobre com o balão... e... por último... o desenho... e procurar desenhar... procurar escrever usando sempre uma letrinha uniforme... ou seja... de um tamanho só.... ok... estamos entendidos até aí... meninos?
A: sim
P1: estamos? ótimo... agora... eu vou querer que vocês façam o seguinte.... peguem aí um pedaço de papel... não precisa ser uma folha grande não... lá no fundo do caderno... um pedaço que dê pra colocar seu nome...
A: o nome todo?
P1: só o primeiro nome.... não tem ninguém com o nome repetido não... tem?
A: tem
P1: quem é? cada um bota seu nome...
A: precisa o nome todo?
P1: nã... só o primeiro nome ((pausa)) pronto? podemos começar? agora... vocês vão pegar... eu vou entregar aqui pra vocês um balão, vocês vão dobrar o nome e colocar dentro do balão... ((os alunos dobram os papeis e enchem os balões que serão usados na atividade proposta pela professora para formar as duplas que irão produzir as hqs))
P1: nós vamos ouvir uma música... pra gente aprender a letra... depois eu vou dizer o que vocês vão fazer com essa música... ta? vamo lá. ((projeta a letra e reproduz a música como uma onda de lulu santos))... ei vamos combinar o seguinte? pra gente ouvir... infelizmente o áudio aqui ta muito baixo... pra gente ouvir... tem que prestar atenção...

vamos fazer silêncio? fechem a janela só por enquanto que a gente vai ouvir aqui?
P1: pronto? pronto? posso começar? vamos ouvir... tentar pelo menos estabelecer assim alguma comunicação com a musica. a letra aqui, ó. quem sabe pode cantar.
P1: nós vamos fazer o seguinte... agora... nós vamos ouvir mais uma vez, agora, só que um jeito diferente, vocês vão ficar... vão fazer aí com essa bola, como uma onda no mar... a onda vai o que? vai e vem não é? então vocês vão agora ouvindo a música e fazendo o movimento da onda... no ritmo da musica. senta aí, senta aí. deixa eu só explicar... quando eu soltar a música, vocês vão fazer a movimentação da onda do mar, lembrando, não precisa ficar com sua bola não, vai passando, pega outra, quando eu parar a música, você tem q pegar uma bola... ((a professora pede que cada um veja o nome do colega que está no balão para que se formem as duplas para a produção textual)) após a formação das duplas... na primeira unidade... vocês lembram que na primeira unidade vocês produziram contos... ou seja... histórias... narrativas que eram que vocês vivenciaram ou que vocês criaram? lembram?
A: Lembro...
P1: (nem ouviram e vão dizendo que lembram) estão conversando como é que lembra? eu vou ficar calada... esperando a educação de vocês dar espaço... eu vou ficar calada... ((os alunos reclamam da formação das duplas)) eu não aceito individual. não aceito... não.... vai ser a dupla que eu formei e ponto... vocês concordaram que ia ser desse jeito.. eu dei a opção pra vocês... não foi? acabou... acabou... é isso aí e pronto... é o que tem pra hoje... pronto... na primeira unidade, vocês lembram que vocês fizeram as narrativas que eu postei lá no blog, lembram? então pronto... o que é que vocês vão fazer hoje? a partir de hoj... nós vamos fazer lá uma visita a sala de informática pra gente acessar o blog.... vocês vão ler as histórias... a história que você achar mais interessante...
A: bota no pendrive... no pendrive
P1: não. a história que vocês acharem mais interessante... é a história que vocês vão anotar pra você transformar aquele conto em história em quadrinhos... entendeu?
A: que dia? Como é que vai ser?
P1: você vai ler a história ver a qual foi que você achou mais interessante... a mais interessante que você julgar... a mais interessante (....)
A: professora...
P1: você vai transformar ela em história em quadrinho... oi... oi Diogo... tá sem par Igor? hã? que dia? a partir de hoje... a partir de hoje fica em pé quem ainda está sem dupla? ((a professora organiza a formação das duplas)) ( ) as duplas estão formadas... as duplas estão formadas? então nós vamos fazer o que? quando chegar lá na sala de informática... vocês vão ler o texto e vão colocar o comentário embaixo da história que você escolheu: professora, essa é.... esse é o texto da dupla tal e tal e vai botar o nome da dupla, ta? ((muito barulho na sala)) entenderam? vocês entenderam? não entendeu não? entendeu não? vou explicar novamente... o que é que nós vamos fazer? pra eu explicar e entender é preciso calar a boca e ouvir porque pra eu ficar falando aqui e vocês falando daí não vai adiantar.... olha... nós a partir de hoje... vamos lá pro laboratório de informática para acessar o blog... o que é que nós vamos fazer lá no blog? vocês vão ler as narrativas que vocês fizeram lá na primeira unidade... não precisa ser só desse ano não... podem ser as narrativas... dos contos do ano passado também.... você vai ler a história que você julgar... vai ler... vai escolher uma mais interessante... a mais interessante... você já vai postar lá... em novo comentário... este é o texto escolhido pela dupla tal e tal e vai colocar o nome da dupla.... depois que você fez isso, você vai copiar o texto... copiar a história e vai tentar montar a sua história em quadrinhos... a partir daquele texto... entenderam... gente?
A: entendeu
P1: ta claro?
A: a gente vai escolher o texto e colocar o nome?
P1: colocar o nome e copiar... porque você vai transformar aquele texto em historia em quadrinhos... observando... seguindo esses critérios aqui... lembra? ((volta-se para o quadro branco, onde estão anotados os critérios)) que eu pedi pra vocês colocarem no início da aula? na hora de avaliar a produção de texto de vocês as historias em quadrinhos

de vocês... eu vou avaliar esses critérios aqui... ouviram? todo mundo já copiou... não foi?
A: já... pró já pode ir agora?
P1: vamos... vamos agora.... em fila... ((a professora anota no quadro branco no laboratório de informática o endereço do blog para os alunos acessarem... www.produzirinteragir.blogspot.com.br))
A: professora... oh professora olha pra esse aqui... o nosso não ligou não...
P1: lembrando sempre... que em um o aluno um no outro tem que ser aluno dois... ta? tem que haver essa combinação aí... ((alunos em duplas nos computadores... não há equipamentos suficientes para uso individual))
P1: ((professora organiza o uso dos computadores)) aqui é um e aqui é dois... ((alguns alunos aguardam)) pronto? quem já conseguiu... já pode abrir a página da internet... digitando aquele endereço ali...
A: não ligou ainda não...
P1: pode esperar carregar... que ele demora um pouquinho mesmo.
A: o meu ta carregando.... aqui travou.
P1: travou... foi?
A: a internet caiu.... olha aí não carregou não.
A: digitar aquele mesmo ali oh.... aqui já abriu
P1: nada... garotos?
A: aqui caiu...
P1: soletra para a colega o endereço do blog escrito no quadro.... ((ao final desta aula (2h/aula) os alunos conseguiram acessar o blog e escolher o texto que iriam transformar nas HQs))

Aulas 3 e 4 Professora P1 – 6º Ano - primeiro semestre 2013

((professora faz a chamada, enquanto os alunos desenham os quadros e tentam organizar o texto no formato solicitado pela professora)) meninos... oh. vamos só relembrar algumas coisas? primeiro... tem que ser feito com que tipo de letra?
A: letra de forma....
P1: ótimo... tem que ser de que tamanho? todo um tamanho... se começou com um tamanho de uma letra... tem que terminar com o mesmo tamanho... o que é que a gente faz primeiro? o desenho... o balão ou a fala?
A: a fala.
P1: depois?
A: o balão
P1: e depois?
A: o desenho....
P1: antes de fazer tudo isso aí, a gente tem que fazer o que?
A: a fala
P1: não... ler o texto... pra decidir o quê?
A: o desenho...
A: os quadrinhos...
P1: quantos quadrinhos você vai fazer...
A: seis
P1: aí é na sua história... mas não é todo mundo com a mesma quantidade...
A: vou fazer vinte...
P1: e depois que eu decido quantos quadrinhos.... eu vou ver o tamanho dos quadrinhos que eu vou colocar aí na folha...
A: e eu tenho que contar as letras?
P1: se você tiver a fim de contar... pode ficar a vontade.
A: ei me empresta a tesoura aí...
P1: ((professora volta a fazer a chamada que havia sido interrompida para as orientações da

produção)) quem tem um apontador pra emprestar a Raiana? ((professora passa a atender nas carteiras as duplas que vão solicitando suas orientações))
A: a gente já vai fazer o menino aqui nesse quadrinho.
P1: já viu como é que vai ficar a posição dele aí? nesse quadrinho?
A: já
P1: vai ficar só esse quadrinho aqui e o resto tudo em branco?
A: não... vai cortar e botar em outra folha.
P1: ah... ta... vai passar depois né?
A: é
P1: ((observando a escrita da fala do personagem feita pelo aluno, questiona)) ele falou minino? falou assim minino?
A: foi...
P1: minino? olha ái... pra ver? lê esse nome aqui... lê o nome... ((dirigindo-se a outra dupla)) já contaram quantos quadrinhos vão precisar?
A: pró... faz favor pró... oh pró... professrora... oh professora... ele não ta dizendo o nome do menino nenhuma vez....
P1: dê um nome a ele... aqui oh... ele falou aqui oh... (lendo) a mãe "Eurico, vai buscar água logo. eu respondi: - quero ver."
A: então a gente vai ter que apagar essa fala. só o menino, eu botei
P1: ((vendo a produção de outra dupla)) vocês... quem fez em casa?
A: eu
P: fez junto?
A: não
P1: e aí agora... se a atividade era em grupo?
A: deixa... pró...
P1: ta dando certo? já contaram quantos quadrinhos vão precisar usar? já? já tão vendo o que vai se usar no primeiro... usar no segundo? já ta tudo esquematizadinho? ta? oh a letra... tu entendeu o que aí... depois? tu ta entendendo isso aí... o que ta escrito aí?
A: to
P1: já contaram quantos quadrinhos vão ser usados? o que é que vai botar no primeiro, no segundo? tem que fazer primeiro isso... pra você ter uma noção de como é que vai ficar a formatação da historinha.... porque se começar a fazer um quadrinho... aí já faz o outro de outro jeito... e aí? como é que vai montar depois pra ficar a historia em quadrinhos? isso aqui já é a divisão dos quadrinhos... é?
A: aham
P1: e quem já viu um quadrinho dessa espessura aqui? vamos consertar então...
A: é porque a gente vai botar eles aqui a imagem do escolar levando eles pra escola...
P1: ah... vocês que sabem como vai ser...
A: é porque a gente vai ter fazer o desenho grande ...
P1: ah, então... fica a vontade... não pode esquecer da capa... viu?
A: aham... qual capa?
P1: a capa da historia em quadrinho... toda historia em quadrinho não tem a capa?
A: eu estou ligado...
P1: já contou quantos quadrinhos vai usar? já? na historia toda? o que eu vou botar... faz como Micael ali oh... o que é que vai botar no primeiro quadrinho... o que é que vai botar no segundo quadrinho... porque já é pra você ter em mente como é que vai ser sua historia...
A: pró... como é o balão do medo?
P1: ahn? do medo? e medo tem balão? o balão não é usado na fala e nos pensamentos? e medo tem fala? pode ter uma onomatopeia não é não? uma onomatopeia?
A: ((risos)) a pró não ajuda também... esse texto é grande demais,
P1: é grande?
A: sim... oxe... agora vai ter que fazer uns vinte quadrinhos
P1: se for preciso... não foram vocês que escolheram? eu determinei? vocês vão fazer esse... eu determinei?
A: não...

P1: foram vocês que escolheram...
A: mas pode fazer em casa também? ((cont. vídeo 7))
P1: ((a aula seguinte, conforme combinado da professora com os alunos, foi na sala de informática, onde os alunos puderam acessar o blog e realizar a atividade solicitada pela professora))

Aulas 1 e 2 – Professora P2 – 9º ano – primeiro semestre 2013

P2: ((a professora inicia a correção de uma atividade no cadernos dos alunos)) ( ) Esse é o de quem?
A: Meu.
P2: Quem é meu?
A: ( ) professora.
P2: Não, eu nem vou olhar amor.
A: Ê professora, tem que fazer mais é?
P2: Tem. De quem é esse aqui? É seu?
A: É o meu aí, é o meu aí.
P2: Jaqueline,
A: Professora! Vou beber água viu?
P2: De quem é esse aqui? Tu Edivânia. ....quem é essa aqui?
A: Professora terminei.
P2: Quem foi esse aqui? Rodrigo, quem é Rodrigo?
A: Esse aqui ó.
P2: Terminaram o( ) dos contos, alguns vão ter que receber, né? Vão ter que receber. ( ) Nós vamos abrir o nosso livro na página vinte e seis, vamos ler outro conto psicológico, com outro ( ) com conto da nossa coleguinha Clarice Lispector. Vinte seis ( )
A: Vinte e seis é professora?
P2: Luiz Vilela. Vamos ler dobre ele aí, Luiz Vilela. Lê aí ( )
A: Eu estava ali deitado (....)
P2: O que você vai ler. O segundo conto que você vai ler é de autoria do escritor mineiro Luiz Vieira, Vilela. Nascido em Ituiu, não (...)
P2: Ituiutaba.
A: Ituiutaba em mil novecentos e quarenta e dois, aos vinte e quatro anos já alcançou o reconhecimento: seu livro de estreia, Tremor de terra, rendeu-lhe o Prêmio Nacional de Fixação (...)
P2: Ficção.
A: Hã?
P2: Ficção.
A: Ao qual se sucederam vários outros, ao longo de sua carreira. “Eu estava ali deitado” é um dos contos No bar, segundo livro do autor, publicado em mil novecentos e sessenta e oito, terceira edição a sair em dois mil e nove, pela editora Record. Seu tema, assim como o de grande parte dos contos do livro, é a do, dolorida experiência de um jovem. ... Pode ler o texto?
P2: Pode.
A: Eu estava ali deitado, eu estava ali deitado olhando através da vidraça as roseiras no jardim fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas do meu quarto e de repente cessava e tudo ficava tão quieto tão triste e de repente começava, recomeçava e as roseiras frágeis e assustadas irrompiam na vidraça e eu estava ali o ((o áudio foi interrompido nesse momento)). As mãos enfiadas nos bolsos os braços colados ao corpo as pernas juntas estava de sapatos Mamãe não gostava que eu deitasse de sapatos deixe de preguiça, deixe de preguiça menino! Mas dessa vez eu estava deitado de sapatos e ela viu e não falou nada ela sentou-se na beirada da cama e pousou a mão em meu joelho e disse você não quer mesmo almoçar?

P2: Alguém quer continuar? Outro aluno?
A: Eu vou.
P2: Andresa.
A: Eu falei que não não quer comer nada? eu falei que não nem uma carninha assada daquelas que você gosta? com uma cebolinha de folha lá da horta um limãozinho uma pimentinha? ela sorriu e deu uma palmadinha no meu joelho e eu também sorri mas falei que não não estava com a menor fome nem uma coisinha meu filho? uma coisinha só? eu falei que não e então ela ficou me olhando e então ela saiu do quarto eu estava de sapatos e ela não disse nada ela não diria nada meus sapatos engraxados bonitos brilhantes ele não quer comer nada? Escutei papai perguntando e mamãe decerto só balançou a cabeça porque não escutei ela responder e agora eles estavam comendo em silêncio os dois sozinhos lá na mesa em silêncio o barulho dos garfos a casa quieta e fria e triste o vento zunindo lá fora e nas vê-ne-zi-anas de meu quarto (...)
P2: você precisa compreender isso, Carlos, não posso, Miriam, não daria certo, não daria certo? nossos temperamentos não combinam, não é verdade, assim será melhor para nós dois, não Miriam não é verdade Miriam não é certo Miriam não pode Miriam não pode não pode! ó meu Deus não pode. Papai estava parado à porta pensei que você estivesse dormindo ele disse eu sorri ((o áudio é interrompido nesse momento)) estavam as roseiras frágeis e assustadas, fustigadas pelo vento esse mês de junho é terrível ele disse ele estava parado no meio do quarto estava de paletó e gravata de pulôver esfregava as mãos eu vou lá no Jorge você não quer ir também? ele perguntou e ficou olhando pra mim esperando não papai dar uma volta? não obrigado você vai virar sorvete aí dentro ele brincou e eu ri e ele riu e então ficou sério de novo esfregava as mãos fiquei com pena dele eu sabia que ele queria me dizer alguma coisa sabia quase o que ele queria me dizer mamãe devia ter dito a ele Artur chama o Carlos para dar uma volta e ele dissera isso mas agora era diferente era ele mesmo que queria me dizer alguma coisa e estava atrapalhado ficava atrapalhado quando queria conversar essas coisas com um filho e então esfregava as mãos não era por causa do frio Carlos eu sei o que você está sentindo ele disse: Eu sei como é é muito aborrecido mesmo mas há coisas piores sabe? eu olhei para ele e então ele abaixou a cabeça e de novo estava atrapalhado e de novo eu fiquei com pena dele eu sei que você gosta muito dela eu sei eu sei que isso é muito aborrecido mas ele olhou pra mim não se preocupe papai eu falei não precisa se preocupar não é nada eu sei mas você não almoçou eu estava sem fome pois é e então nós dois ficamos calados ele tirou o relógio do bolso e olhou as horas você não quer ir mesmo no Jorge? ele perguntou e eu falei que não então ele saiu do quarto escutei ele abrindo o portão e depois os passos dele na calçada o vento zunia lá fora eu estava olhando para os meus sapatos ele gostava deles assim engraxados bonitos brilhantes você é tão cuidadoso Carlos como gosto de você, você não pode calcular o tanto que eu gosto de você se te acontecesse alguma coisa se te acontecesse alguma coisa eu não sei o que eu faria mas não vai acontecer nada bem vai? Não não vai não pode se te acontecesse alguma coisa acho que eu morreria eu gosto demais de você demais, demais. Fechei os olhos e contei até quinhentos e recordei os nomes de todas as capitais do Brasil e da Europa e recordei os nomes das dezenas de rios e dezenas de montanhas ((o áudio é interrompido novamente)) outra vez e pus o travesseiro em cima da cabeça e pus o travesseiro de baixo da cabeça e apertei a cabeça contra a parede e apertei mais ainda a cabeça contra a parede que ela doeu e então virei de costas outra vez e enfiei as mãos nos bolsos colei os braços ao corpo juntei as pernas abri os olhos e estava de novo olhando através da vidraça as roseiras frágeis e assustadas fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas de meu quarto.
P2: Pra começar eu queria perguntar a vocês o seguinte... na estrutura do texto é diferente do texto de, de Clarice?
A: Não.
P2: Não.
A: É
P2: A:::: tá o que vocês perceberam aí na, na montagem do texto?
A: O eu dela não ( )
P2: Como?

A: O eu dela (...)
P2: Sim?
A: Ela não foi personagem ( )
P2: Você acha que não? Não foi em primeira pessoa não? Quando ela diz minha mãe
A: Tá.
P2: Tá também, mas não é isso que a pró quer saber não. Vamos comparar os parágrafos e ver qual é o texto ( ) quem está aí no primeiro parágrafo do texto, Vilela? ... hein?
A: É pra ler professora?
P2: Não, não é precisa ler não basta olhar. Não é no sentido do texto que a gente tá discutindo agora não é na estrutura do texto na montagem. Tá diferente?
A: Tá.
P2: Como é que Vilela começou o texto dele?
A: Eu estava ali deitado ( )
P2: Muito bem garota, ele inicia com letra minúscula. E a pontuação? O texto dele é pontuado?
A: Não.
P2: Ele é bem irreverente, já o de Clarice olhe lá. Eu estou mostrando a estrutura porque vocês tão em processo de construção de um conto, tão num processo ainda, estão começando a construir a produzir contos ( ) de modo convencional ou não, é por isso que eu estou mostrando o de Clarice e o de Luiz Vilela.. Ela não todo parágrafo separa direitinho, início com letra maiúscula, a pontuação também adequada e ele não, observe todo o texto dele aí e se a gente não tomar cuidado ((áudio é interrompido)) ... Observaram? Volte lá novamente qual é o único ponto que ele usa aí, Luiz Vilela? Hã?
A: Só interrogação.
P2: Só interrogação, Ele não colocou uma vírgula e tem outra característica aí do conto de Luiz Vilela também viu, apareceu muito discurso direto. Olha aí os travessões indicando os discursos direto. È outro recurso que vocês pode usar também, explorar no conto de vocês, Clarice usou menos, não é? Usou tão pouquinho, lembra ( ) o de Clarice eram poucos o discurso direto com indireto ( ) semana passada?
A: Que dia?
P2: Fizemos sim, na linguagem de ( ) no conto de Clarice ela usou em uma frase pequenininha aí o discurso direto. Já Luiz Vilela explorou mais esse recurso, ele usou mais. Bem, e quanto ao sentido do texto? Vocês entenderam o quê? (O quê que ele quer passar pra gente) Ele conta o quê? A história dele com quem?
A: Com o pai.
P2: Com o pai, e o que vocês perceberam nessa relação dele com o pai o quê que ( ) pra gente? Digam, não fiquem com vergonha de participar não, vocês não são assim. Fiquem à vontade. Valéria gosta muito de ver o aluno participando, ela ama, fica ó radiante em ver o aluno discutir e conversar. O quê é que tá claro aí na relação dele com o pai? Como é que foi a convivência dele? Como é que foi a convivência dele? Vamos gente. Como é que foi a convivência dele? ( )
A: ( )
P2: Hã? É o que de tristeza? Como assim? Eles tinham algum conflito? Eles tinham alguma dificuldade de se relacionar? O quê que vocês percebem aí?
A: Eles tinham dificuldade de (falar) (....)
P2: Pera aí Gabriel! ( )
A: Quando o pai falava ( )
P2: Quando o pai?
A: ( )
P2: Pronto, ele tinha dificuldade de dizer alguma coisa pro filho, por quê? Será que isso ainda hoje acontece?
A: Acontece.
P2: Por causa de quê? Isso é ( ) de quê? De convivência. Se essa relação não é desde cedo, já não vem sendo desse modo é difícil (reverter) pra ele já com vinte e quatro anos não é isso? Mais ou menos ( )? Como é que ele tá aí? - - Vamos deixar passar aí esse intervalo aí ( )

acamar o facho aí pra gente seguir - - ... Vamos lá, vamos continuar. Diga ( ) o que você descobriu mais? Ó enquanto ( ) fala outro aluno pensa também outra coisa. Eu já reclamei a vocês, não só é um ou dois que tem que participar não! Vocês também têm ideias podem expressar, digam. Pronto! Então vocês perceberam que a relação de pai e filho não acontecia, mas foi porque eles tinham problemas ou é a dificuldade mesmo dos dois?
A: A dificuldade de ( )
P2: Porque o texto não é nem a questão de ter um conflito não é? É questão de você se habituar na família, a conversa o diálogo que deve existir.
A: É porque muitas vezes tem a convivência, mas não tem ((o áudio foi interrompido))
P2: Dificuldade né do jeito da pessoa né? Fechados outros mais abertos, mas o fato é que ...o bom é que se converse né? Converse e tenha o diálogo. É, ( ) pelo que nós vimos aqui existia a falta disso, de conversa? Não? Vocês não sentiram isso não, que ele sentia falta disso?
A: Senti.
P2: E vocês perceberam que o pai dele sofria com isso? Eu acho que ele queria mudar, ele queria mudar, ele não queria que fosse assim, ele queria conversar, mas ele também tinha dificuldades. Vocês perceberam isso? Não? Vamos ler de novo? Vamos ler de novo, não fica melhor? Vamos lá. Eu vou ler e vocês vão ficar anotando aí prestar atenção pra conversar e pra falar, certo? Toda turma não é só Ariane não. Observe cada palavra que for dita, parem de conversar e prestem atenção. Eu estava ali deitado, eu estava ali deitado olhando através da vidraça as roseiras no jardim fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas do meu quarto e de repente cessava e tudo ficava tão quieto tão triste ó, e de repente começava, recomeçava e as roseiras frágeis e assustadas irrompiam na vidraça e eu estava ali o tempo todo olhando, eu estava em minha cama com minha blusa de lã. As mãos enfiadas nos bolsos os braços colados ao corpo as pernas juntas estava de sapatos minha mãe não gostava que eu deitasse de sapatos - - qual é a mãe que gosta hein? Do filho chegar - - (...)
A: Acho que nenhuma.
P2: - - Nenhuma - - Mas dessa vez eu estava deitado de sapatos e ela viu e não disse nada ela sentou-se na beirada da cama e passou a mão em meu joelho e disse você não quer mesmo almoçar? Será que ela percebeu que ele não estava bem não é? Ele estava deitado com a mão no rosto não é? Daquele jeito bem assim que percebia nitidamente que ele não estava bem, refletindo, reflexivo. A mãe percebeu de imediato ficou preocupada com seu filho ( ) Olha, vocês são teimosos né? Eu estou aqui, conte comigo não é, (imagine aí esta escrito) isso aqui ( ) eu disse que não não quer comer nada? eu disse que não, nem uma carninha assada daquelas que você gosta? - - Olha que legal, ela foi dizendo - - daquela com uma cebolinha lá da horta um limãozinho uma pimentinha? - - Olha, até a gente fica com vontade já né? - - ((risos)) Ó como ela queria agradar o seu filho aí... tudo que ele gostava ela dis::: dis, predispondo a fazer. Mas disse que não, não estava com a menor fome nem uma coisinha meu filho? uma coisinha só? eu disse que não e então ela ficou me olhando e então ela saiu do quarto eu estava de sapatos e ela não disse nada - - de novo repete ó, tá vendo em enfatizar isso, ele enfatizou aqui e novamente no outro parágrafo - - Eu estava de sapatos e ela não disse nada, ela não diria nada meus sapatos engraxados bonitos brilhantes ele não quer comer nada? Ouvi papai perguntando e mamãe decerto só balançou a cabeça porque não a ouvi responder não é? - - Aí ela vai como sua mãe e já vai mostrar o problema para o TEU pai, olha o seu filho não quis comer não é? Ele não quis comer ( ) ele tá triste, e ele vai e diz que, certamente a sua mãe não disse nada porque sua mãe não a ouviu responder - - e agora eles estavam comendo em silêncio os dois sozinhos lá na mesa em silêncio o barulho dos garfos a casa quieta e fria e triste, - - de novo vem a palavra tristeza, não é? lá no primeiro parágrafo e agora repete e fria e triste - - o vento zunindo lá fora e nas venezianas de meu quarto - - aí certamente é onde tá o discurso direto é a conversa da mãe com o pai... observem - - aí... você precisa compreender isso Carlos... não posso... Miriam... não daria certo... não daria certo? nossos temperamentos não combinam... - - olha aí, onde mostra o con-fli-to do pai com o filho tá claro agora?
A: tá.
P2: tá como é bom a leitura né? Como é bom a releitura távendo?do mesmo modo que é bom a reescrita também viu... viuEdivânia? - - não é verdade... assim será melhor para nós dois... -

- tá vendo... o pai tá vendo que não combina então é melhor não ter conversa... ó o que ele diz assim será melhor pra nós dois - - não Miriam não é verdade Miriam não é certo Miriam não pode Miriam não pode não pode! ó meu Deus não pode... Papai estava parado à porta pensei - - gente não conversa agora - - pensei que você estivesse dormindo ele disse eu sorri que vento hem ele disse e eu olhei para vidraça e lá estavam as roseiras frágeis e assustadas... fustigadas pelo vento esse mês de junho é terrível ele disse ele estava parado no meio do quarto estava de paletó e gravata de pulôver esfregava as mãos eu vou lá no Jorge você não quer ir também? ele perguntou e ficou olhando pra mim esperando não papai dar uma volta? não obrigado você vai virar sorvete aí dentro ele brincou e eu ri e ele riu e então ficou sério de novo esfregava as mãos fiquei com pena dele eu sabia que ele queria me dizer alguma coisa sabia quase o que ele queria me dizer mamãe devia ter dito a ele Artur chama o Carlos para dar uma volta e ele dissera isso mas agora era – olha aí... ele já queria mudar a realidade ó... a mãe cobrou dele.. não é? viu o que era melhor para os dois pros dois se relacionassem bem... ela cobrou e ele foi tentar conquistar o filho aí pra sair pra dar uma volta... - - ficava atrapalhado quando queria conversar essas coisas com um filho– tá vendo não era nem com ele.. no caso Jó... no caso o filho dele ó observe aí olhe o que tá escrito aí ó gente... - - ficava atrapalhado quando queria conversar essas coisas com o filho... - - não era nem o caso diretamente com o filho qualquer que fosse o filho a postura do pai seria a mesma tá vendo? Porque não tinha essa prática não é? antes não tinha aqueles pais assim que bastava o pai olhar que o filho já tinha medo?- -

A: só antigamente

P2: pois é....mas ainda existe hoje não?

A: pior que existe... eu sou assim ( ) basta olhar....

P2: não é em outra geração... aí Eliana falou que o pai dela ela tem essa... esse... esse medo... é

A: respeito...

P2: quando o pai olha ela já se retrai toda não é Eliana? mas assim ele tem contato com você? conversa? Quando ele não gosta de algo que você fez ele conversa?

A: ele conversa uma... duas... três vezes mas assim... pra gente ter essa intimidade pra gente conversar mesmo sobre assunto assim....

P2: da vida....

A: da vida... não.... só que nossa convivência dentro de casa é ótima porque ele educa ( ) enfim ele educa bastante mas intimidade pra conversar mesmo não...

P2: Em relação ao seu namorado ele não conversa não diz o que é bom (.....)

A: assim na brincadeira a gente conversa....

P2: sim....mas (....)

A: aí ele conversa comigo...

P2: conversa?

A: conversa... é uma brincadeira séria né.... ele senta comigo na sala ( ) quando eu estou errada ele me explica que tá errado.... mas ele me olha com uma cara...

P2: mas você... você conta com ( )

A: eu tinha vontade de ( ) é sentar comigo... conversar.... só que ele não tem essa (.....)

P2: Não tem....

A: não tem essa oportunidade (...)

P2: é o mesmo pai daqui do texto... com certeza é o mesmo pai do texto.... alguém quer comentar sobre isso? Rosicleide... Edivânia comentem... vocês são meninas boas diga aí... boa pra falar pra conversar... Claudio?

A: oi....

P2: ( )

A: tô dizendo tem o que meu pai?

P2: você com ele tem um bom diálogo ou é como esse do texto?

A: muito boa

P2: é...

A: ô professora... eu assim... que todos os pais tem que dar... é um momento pra ficar com o filho e conversar e ter mais oportunidade de ficar perto dele....

P2: é... é porque se não porque se não tiver aí... ele sente falta... olha ele cobrando aqui... olha

o filho cobrando... é cobrança aqui... ele não se recusa a ter diálogo... não é? ele queria que fosse diferente... olha entendeu? Aí vamos recomeçar a leitura e terminar de novo... Carlos eu sei o que você está sentindo ele disse: Eu sei como é... é muito aborrecido mesmo mas há coisas piores sabe? eu olhei para ele e então ... ((o áudio é interrompido)) e de novo eu fiquei com pena dele - - silêncio - - eu sei que você gosta muito dela eu sei eu sei - - olha aí ele tinha acontecido o quê com ele ó? - - eu olhei pra ele e ele então abaixou a cabeça e de novo estava atrapalhado e de novo fiquei com pena dele... - - aí ele diz ó - - eu sei que você gostava muito dela eu sei - - isso quer dizer o quê? o que tinha acontecido com Carlos? - -

A: ele deve ter (acontecido) alguma coisa?

P2: o quê? que alguma coisa foi essa?

A: não sei...

P2: Ele (...)

A: eis a questão ((risos))

P2: mas citou aí o que foi ...

A: não lembro não...

P2: olha aí de novo... releia aí... eu sei que é aborrecido mas eu sei que você gostava MUITO dela... por que ele tava arrasadão?

A: porque o pais não deixou ele ir pra casa dela...

P2: porque ele tinha terminado o namoro com a mulher que ele gostava... e ele tava triste e o pai não tinha o costume de dizer olha vai passar... isso passar ô::: não fica assim não...

A: há agora eu sei ( )

P2: há::: é isso que eu queria saber... ele vê o pai como... eu perguntei a você ( ) seu namorado?

A: quanto a isso ele não se mete não...

P2: sim... mas se terminar com ele hoje Deus o livre né? né? ((risos))

A: ( ) Deus o livre... ( )

P2: ó... ó.. o coleguinha lá... ( ) e Taís se ele perceber que você está triste ele vai lá e pergunta porque você está triste? Fica conversando com você? Há essa postura?

A: não... porque eu terminei com ele é:: de outra vez que a gente terminou ele só perguntou se eu tinha terminado eu falei que tinha ( ) só falou isso mas falar assim que eu tava errada e perguntar porque não.

P2: então Carlos estava sentindo falta disso... tá vendo... eletava lá arrasadão e o pai não tinha costume não era porque o pai era ruim não ....

A: é porque ( ) é tímido

P2: é::::

A: mas mainha também é assim... a gente não conversa não...

P2: logo a mãe né:::

A: mainha( ) já comigo vai ser diferente se eu tiver um filho eu vou conversar com ele desde pequenininho...

P2: é Adriana a sua mãe conversa com você?

A: estou ((vídeo é interrompido)) .... meu pai conversa mais que ela... eu tenho uma colega também que o pai dela também é desse jeito... ela conversa tudo com o pai já com a mãe ela não conversa de jeito nenhum...

P2: então... vamos terminar o texto senão a aula acabe... bom... ele tirou o relógio do bolso... ele tirou o relógio do bolso e olhou as horas você não quer ir mesmo não Jorge? ele perguntou e eu disse que não então ele saiu do quarto escutei ele abrindo o portão e depois os passos dele na calçada o vento zunia lá fora eu estava - - silêncio - - eu estava olhando para os meus sapatos ela gostava deles assim engraxados bonitos brilhantes você é tão cuidadoso Carlos como gosto de você... você não pode calcular o tanto que eu gosto de você se te acontecesse alguma coisa se te acontecesse alguma coisa eu não sei o que eu faria mas não vai acontecer nada bem vai? não... não vai não pode se te acontecesse alguma coisa acho que eu morreria eu gosto demais de você demais, demais.... fechei os olhos e contei até quinhentos e recordei os nomes de todas as capitais do Brasil... - - interessante essa parte aí não é gente? Quando a gente quer fugir da realidade né?... quando a gente quer sair das coisas que a gente tá vivendo... quando a gente quer fugir mesmo - - ( ) assim como diz o romantismo... ele

fugiu da realidade e::: recordei os nomes de dezenas de rios e dezenas de montanhas e deitei-me de bruços e deitei-me de lado - - veja a agonia que ele ficou gente deitou de lado... deitou de lado de novo virou a esquerda colocou o travesseiro em cima da cabeça (empurra o travesseiro debaixo... olha QUE situação ele passou - - apertei a cabeça contra a parede... apertei mais ainda a cabeça contra a parede e apertei tanto a cabeça contra a parede que ela doeu e então virei-me de costas outra vez e enfiei as mãos nos bolsos colei os braços no corpo juntei as pernas abri os olhos... e estava de novo olhando através da vidraça as roseiras fustigadas e assustadas fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas de meu quarto... ele estava tão agoniada tão angustiado não é?
A: ele gostava dela
P2: é... e::: a angustia dele será porque também ela dizia que gostava dele? ((o áudio é interrompido)) ...é a mãe dele ou é a namorada ai ó? Ele disse assim ó... eu estava olhando para os meus sapatos... ela gostava deles assim... era ela a namorada ou era a mãe?
A: a namorada... era ela...
P2: pois é... exatamente ela gostava... então o que dá mais agonia e angústia nele é de que ela (diz) quem gostava dele... (que dizia que não queria que nada acontecesse com ele) e de repente acabou tudo e aí ele não entendeu... entrou em crise como é que a mulher gosta de mim e me deixa...
A: (mas às vezes é porque não dá certo)
P2: hã?
A: as vezes é porque não dá certo... gosta mas não pode.... não tem como ficar....
P2: tem obstáculo né?
A: é::::
P2: difícil né? o que vocês acham disso? Gostar e (por um obstáculo não dar certo) e acaba...
A: não... qualquer um não ( ) porque se fosse assim acho que ninguém ia querer...
P2: é
A: mas só que as vezes tem tanta coisa é::: tantos obstáculos que as vezes vem um enorme ( )
P2: é verdade....alguém quer... ô::: menino você....
A: ((os alunos começam a sorrir)) Evandro ( ) ficou quietinho....
P2: você ficou com vontade de falar ( )
A: oxe... oxe.... oxe.... ( )
P2: eu sei que você acabou de chegar....sim agora antes que eu esqueça que é importante e não pode esquecer o que vocês acharam desse conto de Vilela com Clarice Lispector? Que a gente estudou também leu e releu... ( ) é::: tem algo em comum?
A: tem....
P2: o quê?
A: que os dois passaram por dificuldades...
P2: e o que mais? Tem muita coisa aí...
A: (que falava de namoro e o outro também) quando (....)
P2: de namoro tem mais coisas... de namoro? Não é? de dificuldades.... o que mais?
A: o que ele já tinha passado com ela ( )
P2: preocupação... mas ela teve uma dificuldade também (no ultimo carnaval) que é abordada lá... e que também o Vilela aborda aqui no seu texto... família...
A: ( )
P2: isso... família... observem que ela... toda empolgada ((áudio é interrompido)) Vagner... que a sua mãe passou mau e ela não... não queria tristeza porque ela todo eufórica por participar da festa pra pular... pra se enfeitar... ficar bonita (...)
A: no caso dele foi com a namorada né?
P2: é...
A: que por causa dela (....)
P2: é:::: ela encontrou uma paquerinha lá no carnaval e ele tava numa experiência não foi? E a experiência foi interrompida aí ela continuou ( ) experiência sobre a família só que a família dela não (enfeitou) ela entendeu? Quem foi que enfeitou ela?
A: a irmã...
P2: a irmã mais velha né? e no caso aí a mãe que tava dando apoio a ele ( ) carinho para com

ele... e::: ele coube aí... o texto relata a dificuldade do pai não é? de conversar com filho ou seja de um.... de coisas que acontece na vida... não é o filho lá todo triste apaixonado e ele sem ter palavra pra ir lá conversar com o filho.... e aí Antônio... você fez o seu conto?
A: ô::: não tava no dia da aula não...
P2: no conto tava sim...
A: tava...
P2: ( ) terminou de produzir seu conto?
A: eu não tava não professora...
P2: tava....você fez o conto?
A: não...
P2: hã?
A: não...
P2: eu queria que você fizesse a leitura deles... ((risos)) ela vai adorar o seu conto...
A: não... mas eu não fiz não...
P2: ela quer ouvir o seu conto você fez?
A: mas eu não fiz não....se eu tivesse feito eu leria porque eu sou de fé...
P2: ok querido... então a gente já viu a questão do::: do que tem em comum nos textos dos contistas né... Clarice e Vilela... na página... na página trinta e um no livro de vocês tem comparações entre os textos vai abor... vai especificamente a relação que há entre os dois contos e vocês façam aí as questões... um... dois... e três...
A: só?
P2: só...
A: isso tudo professora?
P2: só três questoeszinhas amor...
A: ó o tanto:::
P2: que muito
A: fazer em casa?...
P2: aqui amor...
A; vinte e nove é?
P2: trin::
A: trinta...
P2: diz aí amor...
A: porque a gente não lê e discute professora?
P2: hã?
A: porque a gente não lê e discute?
P2: não::: ( )
A: professora:::: ô professora:::
P2: oi::: ((os alunos começar a fazer a atividade))
A: professora::: ô professora... ô professora faz favor...

Aulas 3 e 4 da professora P2 - 9º ano – primeiro semestre 2013

P2: queridos... pronto? Nós trabalhamos dois contos - - Clarice Lispector e Luiz Vilela, um mais antigo e outro mais contemporâneo, não foi isso?
A: Foi
P2: foi eu deixei a página inicial do livro – silêncio..ó:: psiu! - - pronto? A página inicial do nosso livro o texto imagético que tem pra agora porque vocês têm mais condições de fazer as leituras vê aí... na imagem ou nas imagens que são várias (...)
A: Que página?
P2: Abram aí na página inicial... capítulo um...
A: página quanto?
P2: capítulo um. ( ) Vamos lá. Edivânia você já abriu o livro?
A: Não
P2: e o que você vê aí na imagem?
A: qual a página mesmo?

P2: Capítulo um logo no início gente...
A: Né aí não.... Aí Edivânia. ( )
P2: O texto imagético aí no início. Pronto... O que você vê aí na imagem Edvânia?
A: Tudo derretendo.
P2: Derretendo?
A: É.
P2: O que tá derretendo aí?
A: O relógio (...)
P2: Espera aí deixa ela falar eu quero que ( ) diga Edivânia ((a professora interrompe outros alunos que estão comentando a questão))
A: (É::: um monte de relógio derretendo)
P2: É::: qual é a leitura que ( ) dessa imagem? Por que os relógios (derretem) na sua opinião?
A: Porque tá calor. Não sei...
P2: Você não imagina por que o relógio tá aí? Aí você vendo os contos que você leu, você não faz uma relação com (os textos aí)? Não? Evandro tá com livro?
A: Tô.
P2: Faça a leitura aí do texto.
A: Na minha opinião é que cada minuto que passa o mundo está mais quente. (a terra está mais quente) minha opinião né. Eu to dando minha opinião. (Não sei se tá correto)
P2: Você tá associando aqui por causa da seca que a gente tá e tá muito quente...
A: É. Globalização. Aquecimento global. ( )
P2: Sim. Mas tudo bem, mas lembrando do conto de Clarice Lispector o quê que você entende aí? Que leitura tu faz aí desses relógios?
A: Tá derretendo mesmo.
P2: Vamos observar o formato do relógio, tem um que parece o quê? Simboliza o quê? Hã? Tem um que simboliza o quê?
A: Parece um cavalo... Que cavalo!
P2: Deixa eu te ( ) sim diga aí...
A: Eu?
P2: Sim, diga aí, esse relógio que formato tem aí?
A: Sei lá... relógio de parede.
P2: Sim relógio de parede, mas eu quero saber tem um que simboliza o quê?
A: ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
P2: Silêncio. ((a professora pede aos demais alunos que façam silêncio para que o aluno possa responder))
A: Parece tipo um rosto.
P2: Sim, e que parece que o relógio tá::: pegado em quê?
A: (um rosto de uma pessoa)
P2: É verdade...
A: Na lateral assim do rosto ( )
P2: Como ele tá preso assim no pescoço né não? Bem acima no pescoço.
A: O pescoço é aqui é? ( )
P2: O Evandro::: (por conta ele tá aí dormindo, olha aí pra pálpebra)
A: Eu to vendo
P2: Tá vendo? É como se o relógio estivesse aí. É acima do pescoço, boa, boa. Viu Cristiane vou lhe dar ( ) por sua palavra. Sim, mas tem um que parece o quê gente::::?
A: Parece uma cela.
P2: Hã? Uma cela de cavalo né? Pendurada numa gaia de uma árvore seca. Mas eu queria que vocês falassem.... Evandro o outro formato é o quê? Parece o quê?
A: ( )
P2: Hã? O relógio que tá mais abaixo próximo ao que dá... parece o quê?
A: Não sei qual é. Um relógio de corrida.
P2: Ele tá próximo aí a uma joia. Ele tem um símbolo de quê?
A: Rapaz... nunca vi nada parecido com isso não.

P2: Ninguém, ninguém imagina aí?
A: Não.
P2: Esse relógio aqui ó, esse aqui. ((a professora mostra a imagem do livro))
A: É esse mesmo.
P2: Você não imagina ( )
A: ( ) parece um cavalo, um coração...
P2: Exatamente gente! É um::: é.
A: É o quê professora?
P2: Um coração gente:::
A: Coração?
P2: É:::: obs... num simboliza, não simboliza? Não é um coração assim literalmente, mas ele simboliza sim um coração (...)
A: Ô coração feio.
P2: O detalhe aí não importa muito não, a:::: a estética do relógio. Mas que ele simboliza sim, aí a gente vai lá pro conto, os contos né. O relógio marca o quê? (nossa gente)
A: As horas. E tem o que as horas com o coração?
P2: Eu quero mais coisas não só é isso. Marca só as horas? Que ideia a gente tem do relógio aí lembrando dos contos, que ideia a gente tem?
A: O tempo. O tempo é...
P2: Pronto gente, o tempo::: Aí porque esse relógio aí simbolizando o coração? Tem algo a ver com os contos?
A: Tem, o coração de Clarice Lispector.
P2: Ela citou algo, alguma coisa do coração ( )
A: Há:: não lembro não.
P2: Não? Ela não fez ( )
A: Mas eu não lembro. O coração dela bate mais forte.
P2: Porque o conto é psicológico, ele tá mostrando o quê? O conto é psicológico e o tempo no contexto da gente tem outras questões da alma, não é? emocional... Como prova o de Clarice e o outro. Vamos ver aí no Pense Nisso ó. Pense nisso questões de um à oito, respondam aí por favor.
A: É pra fazer é?
P2: É observando fazendo leitura da imagem. Vocês ( ) Só Eliane ou Evandro, só Eliane ou Evandro poucos falam.
A: ( ) Eu to achando estranho isso aí. Professora é pra gente copiar atividade ou responder?
P2: Só responde, põe a resposta pra adiantar, senão, não vai dar tempo. ((os alunos começama fazer a atividade)) Vamos lá, já podemos?
A: Pra onde?
P2: É tão bom questões ( ). Ô Juvêncio anda ligeiro.
A: Juvêncio? ( )
P2: Não é Juvêncio não?
A: Vê a quarta aí ( )
P2: Quarto? Em que ocasião, olha aí pessoal ó, você já teve a impressão de sentir o tempo correr mais depressa ou mais devagar do que o indicado pelos ponteiros do relógio? A experiência sua.
A: Já.
P2: Aí vem ó, em que ocasiões isso aconteceu? ( )... Vamos, não atrapalhe não ((a professora reclama com um aluno que está cantando))
A: Professora (explica) a letra b pra mim por favor.
P2: Hã?
A: (Explica) a letra b pra mim.
P2: Quinto b, - - silêncio-- Como o nome da obra observada e os relógios distorcidos que ela apresenta se relacionam à característica da memória que você acabou de constatar? O nome da obra, da pintura tu sabe qual é? (tu viu?)
A: Não.
P2: Persistência da memória, persistência da memória. Olha aí, já vai te ajudar a ver muita

coisa né? Tá vendo, é de Salvador Dalli essa obra...
A: Professora, explica número dois...
P2:Dois?
A: É.
P2: O relógio é um símbolo do tempo. Que ideia sobre o tempo esses relógios transmitem ao observador do quadro dois? Ô do quadro, o dois é por minha conta gente.
A: Á não lembro não. Professora, a letra ( ) não to entendendo nadinha não.
P2: O quê que diz aquela música de malhação? Hoje o tempo ...
A: Voa amor, escorre pelas mãos.
P2: Vamos lá.
A: O tempo passa rápido.
P2: Escorre pelas mãos (...)
A: Vamos viver e sentir (...)
P2: Que não há tempo que volte amor (....)
A: Vamos viver tudo o que há pra viver, vamos nos permitir.
P2: Essa música tem (algo) a ver com isso aqui, ó que legal. Ó mais o mais importante pra o nosso est, pra o nosso trabalho aqui ó ((a professora bate na mesa para chamar atenção dos alunos)) a parte mais importante dessa música pra gente, o tempo voa e escorre pelas...
A: Mãos. E outra parte também mais importante é vamos nos permitir.
P2: Também, eu amo essa parte aí ó.
A: Por que? Para que venhamos nos permitir fazermos aquilo que a gente quer, que sente vontade. Porque, às vezes, a gente tem aquela (.....)
P2: Não é por aí não bem, calma, calma. Vai se permitir aí ( ) meninas e meninos?
A: Não.
P: Não é. Ei, em caso de um é::: de uma situação ( ) já né Evandro?
A: Ou:::
P2: De um relacionamento já de respeito, de amor, não é assim ( ) o primeiro que ver aí não viu. Ó se eu tivesse me lembrado da música na hora que eu lembrei essa imagem eu tinha ( ).
A; ( ) Tem problema não traz amanhã.
P2: Se eu me lembrar eu trago.
A: Porque sua aula é ótima a senhora é uma boa professora. ( ).
P2: Amém, a Deus toda honra e toda glória .... Na verdade viu (...)
A: Me explica a letra b por favor.
P2: A letra?
A: b.
P2: Do qual?
A: Do quinto.
P2: Do quinto?
A: É.
P2: É o mesmo que Eliane falou né? Como o nome da obra observada, ó e os relógios distorcidos ó, o que esse relógio distorcido aí gente é com intenção, tá querendo mostrar alguma coisa. Esse relógio ( )?
A: Não.
P2: Eu disse a vocês que ele tá simbolizando um coração, mas tá (pronto) esse coração?
A: Não.
P2: Isso quer dizer o quê? O que quer dizer isso?
A: Que o coração ( )
P: Hã?
A: Que o coração precisa de algo para se completar. ( ) Se você ama, se você está apaixonado seu coração esta ( ) você está de bem com a vida. ( )
P2: Isso quer dizer também ( ) Escuta aqui Edivânia, Evandro pera aí. E nós estamos prontos, totalmente formados? Preparados pra tudo aqui?
A: Não.
P2: Nós estamos sujeitos a quê? A mudanças, á adaptações, não é? Esses corações assim, Esses relógios assim mostra, representa isso, representa mudança, que pode ainda acontecer,

pra que ele se torne aquilo que seria a intenção do autor. Eles são (flácidos), o relógio como esse ((a professora mostra o relógio que está em seu pulso)) precisam mais mudar?
A: Não.
P2: É isso, adaptação, a mudança.
A: Hein professora?
P2: Hã?
A: ((o aluno fala muito baixo o que torna, praticamente, impossível ouvir o que ele fala)).
P2: É o que eu expliquei agora a persistência da memória. É o nome da obra ... O que a gente lemos no passado, o que a gente lemos no passado, olha pra cá, a gente faz a mesma leitura gente?
A: Não. ( )
P2: Pois é.
A: Professora explica o número seis aí por favor.
P2: Seis? Ô, é a mais fácil. Quais elementos da realidade aparecem no quadro? O que aparece no quadro aí? Que elemento da realidade aparece aí?
A: ( )
P2: Hã?
A: Montanha, relógio (...)
P2: Esses elementos aí é no sentido da natureza. O céu aparece aí?
A: Não.
P2: Aparece sim ó, o céu. O que mais?
A: Montanha.
P2: E o mar?
A: E o mar.
P2: Lógico, montanha, rochedo né? E a árvore?
A: Cadê a árvore aí?
P2: A árvore não aparece não?
A: Aparece.
P2: Pronto::: tá seca mas é uma árvore.
A: Era uma árvore.
P2: Ela tá morta. E o que mais, quem foi que disse que tinha formiga? Quem disse? Alguém falou em formiga acho que foi ( ).
A: Aqui é uma mosca ó.
P2: Mosca aonde? No relógio que tem o formato de coração, não é isso? E tem formiga também.
A: Cadê?
P2: Abaixo do coraçãozinho aí.
A: Não é formiga não, é?
P2: É,
A: Brilhante (assim)
P: Hãhã. A luz bateu nela. A luz bateu nela.
A: E a mosca?
P2: Hã?
A: E uma mosca?
P2: A mosca também.
A: Professora ( )
P2: Hã? Quatro?
A: É.
P2: É pessoal. Sete, já chegaram no sete?
A: Eu já.
P2: Quais os elementos da realidade aparecem nesse quadro.
A: Aí é o seis.
P2: Não, voltei pro seis. Quais elementos estranhos à realidade, aí é o oposto ó, estranho à realidade você notou? Por exemplo, a árvore, ela está ficada em algo... não tá estranho aí?
A: Tá.

P2: Então ela já é um, um, ( ). A árvore está fincada em algo tipo::: é madeira aí não é? madeira enorme.
A: É tipo uma mesa, um balcão.
P2: Exatamente.
A: Fincado?
P2: É fincado.
A: Ô professora.
P2: É fincado não é enficar não viu.
A: Explica aí a letra b do quinto.
P2: Do quinto, ó o nome da obra é persistência da memória, aí você vai analisar e vai observar o que, o que relaciona esse título persistência da memória com os relógios moles, flácidos, isso quer dizer o quê? A gente já discutiu isso. Lá no fundo, tem o quê, gente? Depois da árvore tem o quê?
A: Mesa.
P2: É mesa? É uma placa sólida de madeira sei lá. Tipo um compensado grosso, vejam aí. Não é?
A: Os relógios torcidos também.
P2: É, os relógios torcidos ...teve alguém que disse que aí é um cavalo não foi?
A: Professora (....)
P2: O relógio que aparece tipo um rosto, (acompanhe) aí, como é teu nome? ....
A: É Rodrigo.
P2: Foi tu que falou que aí é um cavalo não foi? Tem... o cavalo é o, o, terceiro relógio. Não é isso ( ) cavalo. Parece com um cavalo não é, depois parece um rosto, é uma mistura aí, é elemento estranho aí.
A: Professora, explica a, a do o oito por favor, a letra a.
P2: Hã?
A: A letra a do oito.
P2: Imagine que o quadro representa o cenário de uma história, não é? Que tipo de ação você acha que pode ocorrer em um espaço como esse? É pessoal, é pessoal a resposta. E aí? Entendeu Moça que é pessoal? Andresa?
A: Acho que sim.
P2: O quê?
A: ((um barulho muito auto no exterior da sala impossibilita o áudio))
P2: Não você vai dizer, não precisa ( ). O oito? É pessoal. Você vai dar que tipo de ação pode ocorrer nesse espaço ( ) Nesse espaço aqui, de relógios flácidos, moles sem ter uma formação pronta acabada, que tipo de ação você acha que poderia ocorrer aí? ( ). O sete? Quais elementos estranhos da realidade? Quais elementos estranhos aparecem aí? O relógio tá no ( ) de pessoas e ao mesmo tempo em um cavalo no cabresto de um cavalo.
A: ( )
P2: Aparece também uma tábua lá atrás da árvore. Sim, a oito b que tipo de personagem você imagina que poderiam fazer parte dessa história? Você imaginou a ação que poderia ocorrer aí e quem são os personagens que você chamaria para participar dessa ação? ( ). Colocaram o quê na um? Adriano o que você colocou na um? Qual é a principal característica do relógio que aparecem no quadro?
A: Qual é o quê?
P2: A principal característica do relógio que aparecem no quadro?
A: ( ) apresentam isso.
P2: Sim, mas é porque a gente tá vendo, relógios flácidos, a flacidez dos relógios, moles ...viu? ( ). Ó a questão um a característica principal do relógio aí são? ( ) a flacidez, são moles, estão ( ). É o um, o um. Questão um ( ). A dois, o relógio é símbolo do tempo (...)
A: Professora, explica a sete aí professora.
P2: Quais elementos estranhos à realidade você tem aqui, o que você acha que é estranho aqui (na imagem)
A: ( )
P2: Pronto, coloca o que você vê aí. Ò já vai tocar, e eu quero pelo menos discutir essa com

vocês ó, o relógio é símbolo do tempo. Que ideia sobre o tempo esse relógio transmitem ao observador? A gente até falou na música, que o tempo o quê?
A: Que o tempo passa.
P2: Que o tempo passa que o tempo voa. Não é? E::: ... ( ) que ele é sentido de forma de quê? De forma diferente::: ó, escuta aqui ó um exemplo claro pra vocês, Luciana, Cleide, um exemplo claro pra vocês, de repente uma pessoa ( ) dez anos atrás apaixonada ou cometeu uma ( ) há dez anos atrás, não é? Hoje será que ele tem a mesma atitude que teve lá no tempo? Não, ele poderia ter uma outra aventura, não é? Ele já amadureceu com isso.
A: Já aprendeu.
P2: Já aprendeu. Não é? E hoje ele resiste mais, tá certo? A leitura é diferente ... Lembra com saudade só né? Mas não chora, não se desespera, não fica como o menino lá (do conto de Luiz Vilela) parado lá no quarto sofrendo né Gabriel?
A: O quê?
P2: Gabriel hoje tá assim né, amanhã pode não tá. O tempo passou e a dor passou junto também. Pronto, aí a questão de Eliane, você já teve a impressão de sentir o tempo correr (...).
A: Já. (...)
P2: Mais depressa ou mais devagar?
A: Mais devagar.
P2: ( ) Ariane.
A: Hã?
P2: De vagar quando?
A: Quando eu não to fazendo nada. Quando eu tô em casa assistindo a novela, que eu to louca pra chegar malhação, aí parece que não passa. ( )
P2: ( ) Todo mundo é assim.
A: Esse fim de semana mesmo passou rápido demais.
P2: Pois é ... Pronto? Tem alguma questão aí que ( ) ficou em dúvida em alguma questão?
A: Fiquei, na b do cinco.
P2: B do cinco.
A: É.
P2: Como o nome da obra observada e os relógios distorcidos que ela apresenta se relacionam à característica da memória que você acabou de constatar? Se o nome da obra é Persistência da Memória, a sua memória (apaga) as coisas que acontece com você facilmente? Ou com alguém próximo a você?
A: Não.
P2: Apaga?
A: Não.
P2: Principalmente aquelas coisas que lhe marcam?
A: Não.
P2: Não. Então, mas isso ( ) isso no passar do tempo ó, isso mostra que vai se adaptando, vai mudando ó, ( ). Então coloque assim, que a memória está sujeita a quê? Trans – for –?
A: Ma - ções.
P2: Isso ... (isso quer dizer) que a memória está sujeito a transformações, a adaptações. Aí tem outra parte que é importante colocar ó, colocaram? Que tá sujeita a mudança, a adaptação? Pronto?
A: Pronto.
P2: À transformação, aí coloque assim ó, a lembrança de um tempo, a lembrança de um tempo ...passado, de um tempo passado
A: De um tempo passado?
P2: Transforma esse tempo, a gente lembrando de um passado transforma esse tempo, transforma e confere a ele novos olhares. ( ) Novos olhares, novas interpretações.

P3: Peguem aí, aquela crônica que eu dei pra vocês analisarem ...
A: Professora eu não recebi não.
P3: Não recebeu? Por que?
A: Não. (sei lá). ((outro aluno comenta)) Ficou em casa.
P3: Foi sexta feira, eu dei pra dupla.
A: Sexta feira foi (...)
P3: Sexta não, foi quinta feira, a dupla, e vocês ficaram aqui analisando. A garota desesperada. Eu vou chamar Alexandra, cadê Alexandra? Alexandra, comece aí, o quê é que vocês descobriram nesse texto?
A: Pera aí.
P3: Anda Alexandra (...)
A: Professora
P3: Oi?
A: (Deixei em casa) ( )
P3: Então, é::: Tainara
A: Eu?
P3: ( ) Tainara Comece aí por favor.
A: Leio?
P3: Não, comece a dizer o que foi que vocês encontraram ao fazer a leitura e ao mesmo tempo dizer o que você achou estranho, inadequado o que foi que vocês perceberam aí nessa crônica? Primeiro eu queria que vocês me respondessem Kely, Kely porque que esse texto aí na sua visão é ou não é uma crônica?
A: Oh professora é porque o texto ( )
P3: Ah, o texto foi baseado num fato do cotidiano, só isso faz desse texto uma crônica?
A: Não.
P3: Não por quê?
A: Porque ( )
P3: Hãm? Qual foi o provável objetivo dos autores aí dessa crônica? ... Tainara?
A: Professora, é::: levar o leitor a refletir sobre a vida?
P3: E o que é que ele traz de reflexão aí, já que você diz que é refletir, quais (...)
A: A rebeldia na adolescência
P3: A rebeldia na adolescência? Pronto, Tainara comece aí a leitura
A: Encontrava-se em uma tarde de terça feira uma garota revoltada com a vida dada as atitudes tomada por seus pais.
P3: Até aí alguém encontrou alguma coisa que gostaria de colocar? ... Encontrava-se em uma tarde de terça feira. Por que o autor ou as autoras aí não começou colocando o se antes do verbo? Por quê? Quem pode me dizer? O se, Cosme é o pronome oblíquo e segundo as normas da gramática tradicional diz que nós não podemos iniciar frases com pronome oblíquo, então essa colocação aí tá mais que correta, segundo as regras gramaticais, né? Então ok. Encontrava-se em uma tarde de terça feira uma garota revoltada com a vida por conta das atitudes tomada por seus pais. Até aí tudo bem?
A: Tudo.
P3: Nada a colocar?
A: Só uma vírgula
P3: Onde
A: Depois de vida.
P3: Teria uma vírgula aí antes, depois de vida?
A: Não. Não tem não?
P3: Não, não, uma garota revoltada com a vida por conta das atitudes tomada por seus pais, o quê que vocês acham tem uma pausa aí?
A: Não.
P3: Eu também acho que não. Vá continue.
A: Esse tipo de revolta (está) muito comum ultimamente no nosso cotidiano, pois na adolescência chega à fase da rebeldia, não querer nada da vida só com apenas um objetivo ser feliz o que leva ele ou ela a cometer coisas injustas no seu dia-a-dia.

P3: Pronto, Tiago, o grupo de vocês o que vocês detectaram aí? Ou não detectaram nada, existe aí alguma inadequação, algum erro ortográfico, algum equívoco na pontuação? O quê que vocês perceberam? Eliane ...
A: ( ) pois na adolescência chega a fase da rebeldia.
P3: Olhem, Eliane achou (...)
A: Como diz a senhora tem::: (certo gosto de chuchu)
P3: Elegância?
A: Gosto de chuchu ((risadas))
P3: Há, tá com gosto de chuchu, olhem o quê que Eliane diz a respeito dessa frase, eu concordo com ela, veja só, ó como o texto está, esse tipo de revolta esta muito comum na adoles, na ultimamente em nosso cotidiano, pois na adolescência chega a fase da rebeldia, uma coisa aí que eu queria que vocês observassem é o seguinte, o pois está explicando não tá?
A: Tá.
P3: Tá explicando o quê? Explicando o quê? O fato de que? Que a pessoa é revoltada na adolescência, mas aí ele diz ó ultimamente no nosso cotidiano, sempre existiu adolescência? Ou os pais de vocês não tiveram adolescência?
A: Tiveram.
P3: Então, não seria:::Hã?
A: ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
P3: Cosme, quê que você achou aí dessa passagem? Ultimamente no nosso cotidiano, ou seja, ela tá dizendo que a revolta tem sido::: no nosso cotidiano e ultimamente significa que os adolescentes do tempo passado não eram revoltados?
A: Não ...
P3: Ou eram?
A: Eram. Eram...
P3: Mas aí no texto tá dizendo que não, né que ultimamente (...)
A: ( ) não era como hoje ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
P3: Que não era como hoje, era mais, menos do que hoje, mas a ( ) deixa isso claro né? Ó, pois na adolescência chega a fase da rebeldia, ô gente ...por que essa, por que tem essa crase aí no a? Quem pode me dizer por que, que usou essa crase aí ou essa crase tá colocada indevidamente?
A: Tá colocada indevidamente.
P3: Pode sair por favor, eu avisei, eu não vou aceitar esse tipo de comportamento aqui não. ((professora reclama com alguns alunos)) Por que, que essa crase aí? Quando é que a gente vai usar a crase pessoal?
A: Quando tem, tem ação de dois verbos.
P3: Isso, então nós temos foi para, foi para à, né? Em vez de para a:: a menina ou foi para a escola, então sentido aí em vez de para a eu uso a crase, e tem outras regrinhas né, antes de palavras masculinas pode se usar a crase?
A: Não.
P3: Exatamente, se usa crase antes de palavras? (...)
A: Femininas.
P3: Outra coisa aí que eu observei e eu queria que vocês prestassem atenção é na deselegância do que está sendo dito como Eliane chamou atenção. “Não querer nada com a vida”, diz que o adolescente não quer nada com a vida, SÓ com apenas um objetivo, ser feliz, o quê que vocês acharam disso?
A: Viver professora.
P3: Viver, viver feliz. então, o quê que vocês acharam dessa construção? Ó eu não quero nada com a vida, eu só quero ser feliz.
A: Como é que ele vai ser feliz se não quer nada da vida ( )
P3: Exatamente, não parece, ô Kely (...)
A: Nem todo mundo, nem todo mundo quer nada com a vida, tem gente que quer tem uns que não quer.
P3: Mas o fato de você querer ser feliz não indica que você quer algo? Você quer ser feliz, então eu não posso dizer que você não quer nada com a vida. Então existe aí o quê?

A: Professora.
P3: Oi
A: (poderia ser assim que) não quer nada com a vida além de ser feliz, não?
P3: Ô pera aí que eu não consegui ouvir porque vocês estão conversando né, paralelamente. (sim)
A: Poderia ser assim que não quer nada com a vida além de viver feliz
P3: Mas se eu quero alguma coisa, se eu não quero nada com a vida além de ser feliz é por que eu já quero alguma coisa com a vida né?
A: (incompreensível)
P3: Exatamente. Aí existe uma contradição, outra coisa aí que vocês não observaram é: por que tem esse as aí entre parêntese, por que? ( )
A: ((muitos alunos falam ao mesmo tempo tornando incompreensível o áudio))
P3: (pra identificar ele ou ela) Mas aí caberia aí - - você vai ser a próxima viu, você toda vez que eu olho pra você, você tá conversando e não é sobre o assunto. Eu tô aqui me esgoelando, vocês produzindo o texto, colocando as inadequações que vocês já observaram aí, mas, ninguém, ninguém sinalizou isso que eu estou mostrando aí depois - - O que leva ele responda aí Alexandra. O que leva ele a cometer coisas injustas no dia-a-dia, o quê é que você vê ou viu aí no seu ( ). Ele quem gente? Ele quem?
A: Os adolescentes que são rebeldes.
P3: Mas falou dos adolescentes rebeldes?
A: Sim.
P3: Não.
A: Não
P3: Falou de quem? Falou da adolescência e lá em cima falou de uma garota. Então esse ele aí, ele a gente não sabe muito bem a quem está se referindo. Porque ele não tem um antecedente, e por que o a, porque quis indicar o, o feminino. Ela das adolescentes né. Mas só que, - - Cosme separe aí, por favor, e sente aqui - - . Outra coisa a palavra coisa, quem pode me dizer o significado da palavra coisa?
A: Coisa
P3: Hãm?
A: Uma coisa. O quê é uma coisa? Uma cadeira é uma coisa, uma mesa é uma coisa ( ).
P3: Tudo pode ser uma coisa, então coisa é uma palavra muito abrangente.
A: E é professora? ( )
P3: E usada para um monte de coisas, ou então não quer dizer nada. Então, é::: interessante que se evite o uso de palavras generalizadas como tudo e como (coisa) porque diz muito e diz nada ao mesmo tempo. Ham:::: coisas injustas no seu dia-a-dia. Olha que deselegância para um texto que esta sendo construído baseado é::: ne requisitos literários já que é uma crônica, é um texto literário e precisa ter uma linguagem um tanto trabalhada, uma linguagem requintada, uma linguagem onde a gente obser, uma linguagem onde a gente busca é dar uma conotação diferente, uma conotação subjetiva até. E aí nós temos o que leva ele a ( )cometer coisas injustas no seu dia-a-dia, o que seria coisas injustas que os adolescentes cometem?
A: O que seria professora?
P3: Diga ( )
A: Não sei. ( )
P3: Pois é, ninguém sabe, porque o texto não diz né? ( ) O texto diz de, de revoltas, até agora né, em relação as atitudes tomadas pelo pai. Essas atitudes levam as crian, levas os adolescentes a cometerem coisas injustas. Injustas contra quem? Contra eles próprios? (....)
A: Contra a vida deles próprios. ( )
P3: Mas tá vendo, tá vendo que a gente não consegue definir. Outra coisa, (Keven), porque o parágrafo aí tem apenas uma frase e termina com ponto e vírgula? Geovane tá dizendo que esse parágrafo ficaria melhor, Raquel, se ele fosse continuação. É verdade Raquel? Você acha que esse, essa frase aí não teria um parágrafo solto e sim continuação do primeiro parágrafo?
A: Acho.
P3: Hum? Por que?
A: ( ) ligação com outro parágrafo.

P3: Exatamente Raquel, ficou solto gente. Ó o parágrafo sem pensar no que poderá surgir ou acontecer ( ) e ainda termina com ponto e vírgula. O que significa aí? Terminou o parágrafo com ponto e vírgula Kely.
A: ((incompreensível))
P3: Terminou o parágrafo com ponto e vírgula e o parágrafo possui apenas uma oração e está (...).
A: Era pra ser dois pontos.
P3: Há::: dois pontos, seria dois pontos aí, quem concorda que seria dois pontos? No lugar do ponto e vírgula aí. Os dois pontos é pra quê? Seria pra especificar, para explicar (...)
A: Pra dar exemplo.
P3: Isso, mas aí vai dar exemplo Kely?
A: Não::: ( )
P3: Não, ó tentem, aí então você teria que deixar isso claro por que ficou::: sem uma ligação né?
A: (Sem o elemento)
P3: Sem o elemento de ligação entre os dois parágrafos, esse o primeiro e o terceiro. ( ) - Vire mais uma vez para trás e você vai sair - - ((professora reclama com um aluno)) ... É, vou pedir a::: Ingrid.
A: Não trouxe o texto.
P3: Há, não trouxe o texto, interessante, Ana Gabriele, continue aí, por favor.
A: A garota desesperada ( ) resolveu sair de casa (...)
P3: Vocês observaram alguma coisa aí, observou Ana? O quê? Gente não teria aí vírgula?
A: Eu botei.
P3: Onde?
A: Depois de segundo.
P3: A garota desesperada, vírgula, segundo vírgula.
A: vírgula, segundo, vírgula.
P3: Exatamente.
A: depois de sair de casa, vírgula.
P3: Continuando
A: ((muitos falam ao mesmo tempo, impossibilitando a compreensão do áudio))
P3: Não encontrando uma saída e aí? Não encontrando uma saída, teria uma vírgula aí?
A: Teria
P3: Por quê?
A: Porque ( )
P3: Não encontrando uma saída, vírgula, decidiu tirar sua vida (...)
A: Mais vírgula.
P3: Com um veneno chamado chumbinho. Por quê, que chumbinho está entre parênteses aí?
A: Porque esta (especificando o nome que é)
P3: De jeito nenhum, chumbinho não precisaria estar entre parêntese. Parêntese pra quê aí? Pra indicar o nome do, do, do, ...
A: Veneno.
P3: Do Veneno. A ( ) queria chamar atenção ...
A: ( )
P3: A mais pra chamar atenção (...)
A: Porque o chumbinho é um veneno que mata (...)
P3: Então não seria melhor as aspas, seria melhor as aspas. Seria melhor aí o uso das aspas, na minha visão né. - - ô:::: se separa aí ( ) por favor. Se você acha Tiago que aí tá bom eu vou mostrar esse vídeo para o seu pai, passei a aula todo chamando sua atenção, viu? ... Não só pro pai dele mais também pros pais de outras pessoas, porque eu to aqui na frente me esgoelando, chamando atenção, tentando explicar e vocês aí conversando. - - ((professora reclama com alguns alunos que estão atrapalhando a aula)) Continue aí por favor ... Jéssica.
A: (a gente parou aonde?)
P3: Chumbinho.
A: Começou a ter fortes reações (...)

P3: Não. Não encontrando uma saída, no terceiro parágrafo. Decidiu tirar sua vida com um veneno chamado chumbinho. Eu mesmo já estava, já encontrava ...
A: Em uma rua próxima, residência ( )
P3: Pronto quem pode me explicar aí?
A: Eu.
P3: Vai, diga.
A: Ó, ((áudio muito baixo))
P3: Houve um erro aí de digitação,
A: professora.
P3: Talvez né?
A: Aonde professora?
P3: Certo, diga
A: Professora, Um negócio que eu vi aqui ó, é::: o que é ( ) Se o veneno era pra matar os ratos ( ).
P3: Não ficou uma construção (...)
A: é a menina querendo ( )
P3: Não ficou uma construção tão pobre?
A: ( ) Não digo se for, se no caso for uma menina pequena ou um bebezinho ou coisa assim, aí sim poderia ( )
P3: Mas se trata de um adolescente (...)
A: de treze anos né.
P3: Se trata de um adolescente (...)
A: ( ) de treze anos.
P3: Isso. Se trata de um adolescente que tem treze anos e já sabe o que é certo e o que é errado.
A: Errado.
P3: Então ...
A: O que é errado é seus pais terem deixado o veneno ( ) tem que tirar isso aí né?
P3: E outra coisa também e a forma como foi dita ficou extremamente ...( ).
A: Aqui também ó ...( )
P3: E outra coisa a forma como foi dita aí né, mesmo se tratando de adolescente que a gente acha que já sabe que tomar veneno vai morrer né? Mesmo se tratando disso, a forma como foi dita eu acho que ficou totalmente deselegante, e a construção não muito organizada ( ). Colocar a culpa nos pais porque deixou veneno. Ok, vamos lá. Continue aí por favor é::: Cleílda. Vou dar nota nisso viu?
A: Após ( ) começou a ter ( ).
P3: Pronto, só um instante aí. Tem alguma coisa?
A: ( ) tem que tirar o parêntese ...
P3: Isso, tirar o parêntese do chumbinho, e o que mais? O quê mais?
((vídeo interrompido))

Aulas 3 e 4 da professora P3 – 9º ano – primeiro semestre de 2013

P3: Oh pessoal, façam silêncio aí por favor. Fecha aí é:::
A: Mas não dá não professora.
P3: É porque eu quero o menos de barulho possível, e aí interfere quando abre aí, o barulho lá acaba interferindo.
A: ( ) mas se alguém empurrar?
P3: É o quê, que tem aí?
A: um negócio (fechando aqui ó).
P3: Certo. Vejam bem é::: depois da gente trabalhar esse tempo todo com as crônicas, fazendo as interpretações das crônicas, fazendo as leituras, né? Discutindo as características das crônicas, da crônica, nós vamos agora partir para a nossa produção de crônica, como assim

professora? Eu vou passar aqui no quadro algumas orientações e depois vocês em grupo, o grupo vai se reunir e vai começar a pensar na sua crônica, certo? Vocês podem se dividir aí em trio, depois que eu passar as orientações em trio ou em dupla, se quiser também pode fazer individual, mas eu prefiro até em trio ou também em dupla certo? Depois que tiver o texto pronto que vocês próprias ou próprios corrigirem as próprias crônicas vocês irão é::: digitalizar e trazer para fazer apresentação através do retroprojetor e aí a classe toda vai avaliando e ver como é, se tem alguma coisa que a gente pode melhorar né, naquela crônica ali. Depois a gente vai publicar essas crônicas, nós vamos fazer um mural aí, aqui na, na, aqui do lado e colocar as crônicas de vocês. E como a biblioteca é carente de crônicas né? Nós vamos também ver é::: com a secretaria a possibilidade de viabilizar a Xerox das crônicas de vocês pra que a gente monte pelo menos dois livrinhos e deixe aí na biblioteca pra que outros alunos possam também conhecer as crônicas de vocês e ter como base (pra pesquisa) não só a internet, mas as crônicas que vocês fizeram certo? Então assim, caprichem nas crônicas. É::: peguem aí por favor o caderno de vocês e anotem... Todos precisam anotar, VIU galera aí que tá conversando.

A: Viu pró...

P3: Vamos lá: planejando a crônica. Planejando a crônica

A: Pera aí.

P3: Planejando ...agora façam silêncio, porque eu não vou tá o tempo todo ditando não (ó minha voz já borrou).

A: Como é? ...

P3: Planejando a cro, ou planejando a crônica ... Escreva uma crônica ...

A: Oi?

P3: Escreva uma crônica ...escreva uma crônica... escreva uma crônica vírgula, revelando sua (versão) (...)

A: Professora, depois de Crônica?

P3: Vírgula, revelando ( ) revelando a versão sobre o acontecimento relatado.

A: Uma crônica o quê?

P3: Narrativa ( ) revelando sua versão sobre o acontecimento relatado, escreva uma crônica narrativa, quem botou narrativa tudo bem, também quem não botou tudo bem, revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Escreva uma crônica narrativa revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Um... ou letra a? Um... vamos lá, um. Pense no leitor, pense no leitor, pense no leitor e em seus objetivos como escritor.

A: Objetivos o quê professora?

P3: pense no leitor e em seus objetivos como escritor.

P3: E por último aí, observe se sua crônica apresenta (...)

A: Depois de observe sua crônica?

P3: Apresenta uma visão pessoal do assunto ...

A: Apresenta?

P3: Apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido, uma visão pessoal do assunto escolhido, (...)

A: Uma visão pessoal do assunto escolhido

P3: Se há os elementos básicos da narrativa, se há os elementos básicos da narrativa, (...)

A: Os elementos o quê professora?

P3: Os elementos básicos da narrativa, (vírgula) se o texto ficou curto e leve, (vírgula) se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto. Se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto (...)

A: Depois de promove?

P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto,

A: Vai liberar a aula hoje professora?

P3: Se vai liberar a gente pro enterro?

A: É.

P3: Não sei, ontem foi liberado os dois últimos horários da noite (....)

A: É quatro horas da tarde o enterro

P3: há é quatro horas o enterro, então não vai não.

A: Quem foi que morreu? ....
A: Não é três horas ( )
P3: Há não sei não, vírgula se a linguagem empregada (...)
A: Se o quê professora?
P3: Se a linguagem empregada está (...)
A: Não, antes de ser a linguagem.
P3: Se a linguagem, antes?
A: Antes.
P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto ...
A: Se a linguagem empregada?
P3: Vírgula
A: há entendi é porque a senhora falou vírgula eu pensei que era outra (palavra pra botar)
P3: Não, vírgula, se a linguagem empregada ...se a linguagem empregada está adequada ao gene:::ro
A: Está empregada ao gênero?
P3: Se está adequada
A: está adequada
P3: Ao gênero e ao contexto (...)
A: cabô?
P3: Acabou. Aí vocês têm os passos né, que vocês vão seguir para fazer a própria produção. Então o primeiro passo aí é o que pessoal? Hein? O primeiro passo aí é o que?
A: ( ) Pensar no leitor e nos seus objetivos como escritor.
P3: Certo, mas eu quero que vocês pensem sobre o que vocês vão escrever né não?
A: É:::
P3: Valéria eu quero que você preste atenção que neste momento que toda a turma está dispersa, eu tô aqui na frente falando e todo mundo tá conversando ...
A: Valéria é a câmera ((risos))
P3: Pois é, vamos lá, gente agora é sério, o primeiro, o primeiro passo que vocês ...é escolher o assun::to, o que, o quê que vocês vão falar sobre o quê? E aí como é que a gente vai escolher isso, como é que vocês vão escolher isso? ( ) Como é que se escolhe o assunto da crônica que a gente viu, como é? Que os outros autores, aqueles autores que escreveram aquelas crônicas como eles escolheram?
A: ( ) leitor (....)
P3: Sim, mas antes
A: (coisas que passam no cotidiano dele) é isso que tem (...)
P3: Exatamente
A: Nada não professora ( )
P3: Diga, você ia falar o quê?
A: Sobre o jornal ( )
P3: ISSO, que é publicado onde? No jornal né? Então assim, o primeiro passo gente, o primeiro passo é justamente esse escolher um assunto, um fato, algo que aconteceu ou que acontece que vocês ouviram no jornal ou em uma notícia que vocês leram, num, num acontecimento aqui no Paraíso, algo que chamou a atenção de vocês e vocês queiram abordar. Depois, vai pensar em que Israel? Vai pensar no ob-je-ti-vo, o quê que vocês enquanto grupo ...o quê que vocês enquanto grupo querem, qual é o objetivo dos autores do texto é divertir o leitor, é fazer com que o leitor ao ler o seu trex... ao ler o seu texto tenha uma visão crítica a respeito daquele assunto ou as duas coisas, é divertir e também refletir a respeito daquele assunto abordado, você tem que ter o objetivo claro. Depois, aí é começar realmente a escrever a produzir o texto - - que bom que vocês estão conversando assim depois eu não preciso mais explicar a, a ninguém, porque eu estou aqui me esgoelando tentando explicar e vocês estão aí no burburinho depois eu não vou ter que explicar pois eu já fiz a minha parte isso é muito bom pra mim né? Eu não vou ter que ficar aqui repetindo e tirando dúvida de ninguém - - É::: agora é com vocês certo? Eu acho que não vai dar tempo a gente fazer isso hoje porque o horário já tá ((vídeo termina))

Aula 5 da professora P3 – 9º ano – primeiro semestre de 2013

((a professora organiza os materiais sobre a cadeira))
Alunos divididos em trios fazem a atividade de produção textual solicitada pela professora.
((a professora orienta três alunos sobre a produção do gênero crônica))
P3: aqui era a produção de uma crônica e nós vimos que (inaudível) e o primeiro diz que vocês se baseassem em um fato que vocês:: que aconteceu, que vocês observaram e que chama/ que chamou atenção, não foi isso? Aqui vocês me: me fizeram aqui o quê? Uma história:: uma história simples, uma narração simples, e vocês me disseram que o objetivo era fazer com que o leitor lesse o texto e refletisse a respeito de um assunto, não foi isso? O objetivo de vocês não é esse?
A: é
P3: é. E aqui? O leitor vai refletir? Me digam?
A: Não
P3: Por que não? (pausa longa) Por que só tem uma história, uma narrativa/ oh como vocês começaram, oh, a contar a história, apenas, contou apenas uma história, mas não tem a visão pessoal de vocês a respeito do assunto, que é qual mesmo?
A: crônica
P3: certo, mas qual é o assunto que vocês querem (inaudível) que vocês querem que o leitor reflita? Sobre o quê?
A: que ser diferente é normal
P3: ser diferente é normal? Ótimo. E como é que você vi fazer com que ele perceba isso aqui? ((aponta para o caderno, para o texto escrito pelos alunos)) ta claro? Como é? (...) Porque só tem a história pela história, né? Assim, só: Um dia um gato viu um lobo na flore::sta. O lobo (...) quem foi que viu isso aqui? Você viu isso aqui?
A: não
P3: certo, mas a crônica não é baseada em um fa::to que acontece::u, ou que você viu no jorna:l, ou que você presencio::u? ou que:: você quer comentar alguma coisa que alguém contou pra você::? Aqui é uma história. Alguém já contou essa história pra vocês? [
A: não
P3: não? Vocês inventaram agora essa historinha, não foi?
A: ((confirma com gesto que sim))
P3: então vamos, reformular. Como é que a gente pode recomeçar aqui? Já que o objetivo é fazer a reflexão (...) SOBRE (...) que ser diferente é normal? Não é? Então vamo lá. ((puxa a cadeira e senta-se mais próximo dos alunos, começa a ler o texto deles)). Um dia um gato viu o lobo na floresta, o lobo era igual () que um rato porque o gato queria ser igual o lobo. Um dia o gato foi na floresta passear, quando avistou o lobo, o gato se aproximou do lobo, ele::: arrombou (...) mas o gato se escondeu atrás de uma moita e ficou lá pensando: e se eu ficar aqui atrás ele vai me pegar (...) e eu saí (...) ((faz uma longa pausa)) é meninos, aqui só tem realmente uma história e num dá nem pra perceber o objetivo que é:: nem aqui na história tem aquilo que aparece lá nas fábulas. Como é que a gente pode rever isso. Me diga, uma situação que você viu, que aparece é::: essa, essa reflexão que você quer passar? Onde você viu?
A: na televisão
P3: na televisão. Pronto. O quê? Que que programa? (...) qual foi o programa? ((pergunta aos outros alunos do grupo))Pronto, não importa... Na televisão, vocês viram o que?
A: que ser diferente é normal, professora.
P3: você viu, um debate?
A: não.
P: você viu o que?
A: sei lá. (Já tem muito tempo já). Eu não sei
P3: ah, então, uma propaganda...
A: humrum
P3: pro:::nto. Então você pode começar sua crônica dizendo: que:: a televisã:o mostra: é:::

que, está constantemente passando na televisão que ser diferente é normal. Eo que que você acha disso?
A: isso é bom, porque se todo mundo fosse igual(...) é::, ia ser tudo o mesmo (pai) e as coisa ia ser... quase todo mundo ia fazer as coisa igual
P3: hu::m. pronto. Então, vamo fazer o seguinte? Vamos deixar isso aqui ((aponta para o caderno do aluno)) por enquanto, e, vamos começar desse ponto aí? Que vocês vi... que vocês veem constantemente na televisão é::: as pessoas comentando que ser diferente é normal. As propagandas governamentais, ou as propagandas de governo DIZ, ou, ou traz uma mensagem no sentido de conscientizar as pessoas de que: ser diferente é normal e que precisamos conviver com o diferente, não é isso?
A: é
P3: pronto, então vamos começar assim? Baseado ni/ pronto. Comecem aí. Cheguem, chega pra cá. ((vídeo termina))

INTRODUÇÃO

A implementação de programas voltados para a formação do professor tem ganhado especial relevância nas políticas públicas dos últimos anos, acreditando-se que este seja um dos caminhos possíveis para viabilizar a melhoria da qualidade do ensino que vem sendo ofertado nas escolas do país. Ao serem constatados os baixos índices de desempenho do alunado em vários estados brasileiros, entendeu-se que, além de fatores de naturezas diversas, a formação de professores está intimamente relacionada a estes resultados.

Com base nesse pressuposto, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, doravante, GESTAR, foi concebido como uma possibilidade de mudança no cenário da educação básica no Brasil. Inicialmente criado para atender apenas a alguns estados em que o rendimento dos alunos era mais crítico, entre eles a Bahia, o GESTAR surge como uma das ações integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada, vinculada à Secretaria de Educação Básica/MEC, constituindo um dos principais eixos da política pública do Governo Federal para a formação contínua dos professores em serviço.

Implantado há oito anos, o programa tem como propósito discutir e propor reflexões aos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental, de 6º ao 9º ano, a fim de que o ensino de língua portuguesa e matemática sejam repensados a partir dos estudos científicos recentes das áreas em questão. No estado da Bahia, o GESTAR II foi inserido, inicialmente, apenas nas escolas públicas da rede estadual de ensino, estendendo-se mais tarde às redes municipais, a partir de parcerias estabelecidas com as Secretarias de Educação, conforme a adesão de cada cidade.

Em Jacobina, esta parceria se estabeleceu no ano de 2010, quando já atuava como professora em uma escola deste município e fui selecionada para participar do GESTAR II como formadora/tutora de cerca de trinta professores de língua portuguesa que integravam a rede municipal. As reflexões levantadas durante a implantação e desenvolvimento do curso, me puseram frente à relação teoria/prática na formação continuada daqueles professores de língua materna. Inquietavam-me, àquele momento, as dúvidas sobre como os professores se apropriariam dos conhecimentos da Linguística discutidos no curso e se, de fato, eles levariam a efeito as orientações da formação em suas salas de aula.

Dentro do vasto campo de saberes teóricos da área de linguagem abordados pelo GESTAR II, me preocupava entender como o professor egresso do programa colocaria em jogo nas suas aulas, os conhecimentos sobre os gêneros textuais mobilizados no curso. Essa

preocupação em torno do trabalho com os gêneros se deu por nossa crença de que, talvez, uma das maiores contribuições das pesquisas sobre ensino de língua nos últimos anos tenha sido a mudança nas orientações acerca do objeto de ensino das aulas de português. Deixando de lado o foco na gramática descontextualizada, sob o viés das pesquisas linguísticas, tornou-se imperativo trazer o texto e suas condições de produção para o centro das aulas de língua, embora seja discutível a efetivação desse novo enfoque na prática.

Essa mudança de olhar, desencadeada no Brasil por volta dos anos 80, influenciou de maneira determinante as propostas curriculares que viriam a ser construídas, anos mais tarde, para o ensino de português. Defendendo a ideia de que o texto deve ser o foco no estudo e no ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento norteador que prescreve as diretrizes para o trabalho docente, ajudaram a disseminar os gêneros orais e escritos como objeto de ensino, análise e estudo nas escolas de educação básica do país e não mais os aspectos puramente gramaticais como princípio e fim nas aulas de língua.

Desde a publicação dos PCN, é possível verificar um crescente aumento no número de estudos que foram desenvolvidos acerca do ensino com base nos gêneros de forma que, aos poucos, o termo foi sendo incorporado aos livros didáticos de língua portuguesa, entre outros materiais, ficando em evidência a necessidade de uma formação docente adequada para garantir a efetivação das mudanças pretendidas. Em virtude das dificuldades encontradas pelos professores diante das "novidades" propostas, a estreita relação entre formação do professor e suas práticas de ensino, passou a ser considerada também pelo poder público que instituiu alguns programas de formação continuada em serviço, como é o caso do GESTAR II, a fim de que as propostas sugeridas pelos PCN fossem colocadas em ação.

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surge, então, no momento da implantação do GESTAR II na rede municipal de educação de Jacobina/BA, quando a experiência como formadora, vivenciada nas oficinas de estudos coletivos e nas visitas de acompanhamento dos cursistas em suas escolas, suscitaram questionamentos sobre o modo como os estudos empreendidos no curso poderiam influenciar a prática desses professores, ou ainda, como esses professores mobilizariam os saberes sobre gêneros textuais, discutidos ao longo do programa, em suas aulas de leitura e produção de textos.

Concebendo o contexto de formação continuada como um espaço privilegiado para a construção e transformação do saber, entendemos que era preciso compreender quais saberes de referência são mobilizados, como chegam aos professores e como esses saberes são interpretados, deslocados, alinhados e realinhados para que as práticas de ensino possam

responder às necessidades criadas pelos documentos oficiais e pelas demandas reais da sala de aula. (cf. GATINHO, 2006, p. 145).

No intuito de compreender como saberes sobre gêneros textuais chegam à sala de aula, sendo transformados em objetos de ensino, foi preciso aprofundar as leituras acerca de diferentes abordagens teóricas sobre gêneros textuais, especialmente, aquelas que embasam o GESTAR II (BAKHTIN, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), também sobre a natureza do saber docente (TARDIF, 2008) e, sobretudo, acerca da noção de transposição didática (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART; GIGER, 2008; RAFAEL, 2001a; 2001b; 2004; 2006) e do ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais (BUNZEN, 2004; 2006; ROJO 2000; 2005; 2008; ROJO e CORDEIRO, 2004; MARCUSCHI, 2008; entre outros).

Inserida no campo de estudos da Linguística Aplicada e relacionada ao ensino-aprendizagem de língua materna, este estudo está vinculado à linha de pesquisa "Práticas Textuais e Discursivas", na área de concentração "Linguagem e Sociedade" do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, e norteou-se por duas questões principais:

a) Quais os saberes de referência sobre gêneros textuais mobilizados pelo Gestar II?
b) Como os professores egressos desse programa reformulam, mobilizam e transpõem esses saberes sobre gêneros textuais em suas aulas de leitura ou produção de textos?

No intuito de responder às questões propostas, o objetivo geral deste estudo reside em investigar os efeitos de transposição didática que se operam entre os diferentes níveis: do saber de referência sobre os gêneros, elaborado no campo da ciência da linguagem, ao saber efetivamente ensinado pelos professores em suas aulas. Para dar conta de tal intento, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar os aportes teórico-metodológicos do programa de formação continuada GESTAR II, no que se refere aos gêneros textuais, a partir da análise do caderno de estudos para o professor, TP3;
b) Verificar os efeitos de transposição didática e as reformulações do conceito de gênero textual neste caderno, por meio da análise dos textos de estudo e dos exercícios propostos para a sala de aula;

c) Observar como se dá o processo de mobilização de saberes sobre gêneros textuais, através das análises das sequências didáticas elaboradas e executadas pelos sujeitos da pesquisa, identificando quais os reais objetos de ensino construídos nas aulas.

A nosso ver, a relevância deste estudo está em nos colocar diante da complexidade do trabalho docente em seu desafio diário de transpor um dado saber de referência para os propósitos e objetivos de ensino em suas aulas de língua portuguesa na escola pública. De acordo com Aparício (2001), até aquele momento havia poucos estudos que buscassem refletir sobre o processo de construção de conhecimentos em sala de aula, articulando os conhecimentos científicos à sua divulgação, tendo como referência as concepções teórico-metodológicas dos professores. No mesmo caminho, Rafael (2001b), defende a necessidade da realização de estudos sobre o conhecimento que é efetivamente produzido na sala de aula. Assim sendo, acreditamos que esse estudo poderá contribuir para o enriquecimento de pesquisas sobre formação, reafirmando a necessidade de programas para a formação de professores de língua materna, que visem auxiliar o professor a realizar a transposição didática de um dado objeto de conhecimento.

Especificamente sobre a formação de professores no *GESTAR II*, poucas pesquisas foram desenvolvidas com o propósito de analisar a transposição didática dos gêneros textuais. Entre os trabalhos que encontramos no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), destacamos a relevância do trabalho realizado por Socorro (2009) em pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – MeEL, Instituto de Linguagem da UFMT, que investigou professores atuantes no Ensino Fundamental de Rondonópolis/MT, analisando relatórios da aplicação de atividades do GESTAR II e os projetos didáticos elaborados por tais professores cursistas durante o período de formação.

De modo a contemplar os objetivos propostos, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, discutimos acerca dos objetos de ensino de língua materna e suas implicações e, também, apresentamos a noção de transposição didática. No segundo, expomos as diversas perspectivas teóricas existentes sobre gêneros textuais, tratando de modo mais específico aquelas que servem de base teórica ao *GESTAR II*. No terceiro capítulo, explicitamos os fundamentos metodológicos deste estudo, descrevendo o contexto em que foi desenvolvida a pesquisa, sua natureza, os sujeitos envolvidos, além dos procedimentos e métodos adotados para a geração e sistematização dos dados. Finalmente, o quarto e o quinto

capítulos são, então, dedicados às análises dos dados que nos permitiram estabelecer relações entre o saber sobre gêneros textuais elaborado pela ciência, o saber mobilizado no GESTAR II e os objetos de ensino construídos pelas professoras em suas aulas de leitura e produção de textos.

1 ENSINO DE LÍNGUA, GENEROS TEXTUAIS E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Nas últimas décadas do século XX podem-se verificar significativos avanços nos estudos linguísticos em todo o mundo, o que influenciou também de forma incisiva, as reflexões sobre o ensino de língua materna no Brasil. Especialmente, a década de oitenta foi marcada por profícuas mudanças nas perspectivas de ensino quando se fortaleceram nas universidades do país as discussões em torno das implicações de um ensino centrado exclusivamente na gramática normativa, desvinculada de seus usos nas situações concretas de comunicação.

Levando-se em conta os expressivos avanços nas pesquisas linguísticas delineadas naquele período, percebeu-se que o ensino fragmentário da gramática não dava conta de formar sujeitos capazes de fazer uso eficaz da língua nas diversas situações de comunicação requeridas nas atividades sociais, desencadeando uma necessidade de mudança no enfoque do ensino de língua no país.

Se observarmos atentamente, será fácil perceber que o conjunto dos conteúdos de língua portuguesa selecionados para o trabalho pedagógico em sala de aula sofreu e sofre mudanças no decorrer dos tempos, de acordo com as perspectivas teóricas em curso, sugeridas pelas pesquisas mais influentes de cada época (cf. BEZERRA, 2010). Sabemos, por exemplo, que antes de tomar o texto como objeto de análise, de estudo e de ensino, a Linguística registra em seu histórico de pesquisas outras unidades de análise, como a palavra e a frase, o que por muitos anos influenciou a prática dos professores e a escolha de seus objetos de ensino nas aulas de língua.

Por entendermos, conforme Chevallard (1991) a necessária relação que pode haver entre o que se produz no campo científico e as práticas vigentes de ensino de cada época, julgamos ser útil explicitarmos, mesmo sucintamente, os caminhos percorridos pelos estudos linguísticos até que se assumisse o texto e os gêneros textuais como um saber a ensinar. Desse modo, este capítulo tratará, na primeira seção, das mudanças ocorridas na escolha dos objetos de ensino de língua, da palavra e da frase aos gêneros textuais, e na segunda, da noção de transposição didática.

1.1 DA PALAVRA E DA FRASE AOS GÊNEROS TEXTUAIS: INTRODUZINDO UM NOVO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Sabe-se que, durante longos anos, as pesquisas linguísticas estiveram fortemente inspiradas pela abordagem formalista, dentro da qual se desenvolveram importantes correntes teóricas como o estruturalismo de Saussure, mais tarde, o gerativismo de Chomsky, ambos voltados para os estudos imanentes da língua, tomando-a enquanto sistema abstrato, homogêneo e estável, não levando em consideração as relações entre linguagem e contexto de uso. A partir dessa abordagem, o foco recai sobre a observação das características estruturais de uma língua, ignorando em suas análises os aspectos relacionados ao uso.

Na segunda metade do século XX, no entanto, um novo paradigma passa a influenciar mais fortemente a ciência da linguagem, uma vez que as teorias formalistas não davam conta de explicar toda a complexidade dos fenômenos linguísticos. Assim, com as diversas abordagens teóricas abrigadas na corrente funcionalista, os usos linguísticos ganham um lugar de destaque nas análises, provocando o surgimento de novas subáreas na linguística que se ocupassem em observar, descrever e analisar a língua em seu contexto social.

Deste modo, as tendências formalistas da linguística, compreendidas especialmente no estruturalismo e no gerativismo que tomavam como objeto de análise apenas a estrutura da língua, estabelecendo rígidas distinções entre língua e fala, competência e desempenho, foram aos poucos perdendo espaço para as tendências de enfoque funcionalista que reconhecem a importância dos usos e de suas condições de produção, tomando-os como objeto de estudo.

Segundo Pezatti (2007) a desconsideração da teoria gerativa por questões discursivas provocou na linguística uma reação generalizada que desencadeou o surgimento de várias tendências, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise da Conversação, entre outras. Como se vê, são muitos modelos teóricos abrigados sob uma mesma corrente, sendo impossível referir-se a uma teoria funcional homogênea. Entretanto, cabe lembrar, ainda segundo a autora, que embora sejam várias as vertentes funcionalistas, todas apresentam uma base em comum: a de que uma análise linguística deve levar em conta a interação social, isto é, a consideração metodológica de que o componente discursivo desempenha um papel preponderante na gramática de uma língua.

Uma vez que no paradigma funcional a linguagem é concebida como um instrumento de comunicação e de interação social, é natural que o seu objeto de estudo seja baseado no uso real. Podemos entender, portanto, que uma das preocupações centrais da abordagem funcionalista é examinar a maneira como determinada língua é usada por seus falantes em

situações de comunicação, interessando-lhe os propósitos e intenções do falante no momento da enunciação. Para os funcionalistas, o que importa é o uso da linguagem na interação verbal, pois é nela que se estabelecem as relações comunicativas entre os sujeitos. Com as palavras de Marcuschi (2008, p.62), lembramos, entretanto, que "quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes".

Uma das correntes teóricas que servem de sustentação para essas questões que vão deslocar o foco dos estudos linguísticos, da estrutura autônoma para o contexto interacional, é a Pragmática, imbuída em explicar a linguagem em uso no contexto social. É no final da década de 70 e início da década de 80 que a Pragmática ganha notoriedade e passa a exercer grande influência nas pesquisas em linguagem, alargando-se nesse período o número de trabalhos e publicações que se agregam a essa perspectiva.

Marcuschi (2008, p. 37) lembra que

> Com a pragmática e os novos enfoques, tem-se um deslocamento considerável do ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa [...] Nessa perspectiva analisam-se muito mais usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal. É a passagem da análise da forma para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo.

Diante de mudanças tão profundas no escopo da ciência da linguagem, as bases para o ensino de língua materna seriam igualmente afetadas, anos mais tarde, de modo que nas orientações curriculares e propostas de ensino verificou-se um deslocamento das análises formais, da palavra e da frase, para as análises da linguagem em funcionamento nos textos.

Bentes (2011, p. 245) esclarece que, tomar-se o texto como objeto de análise parece, hoje, pouco questionável, no entanto, nem sempre essa ideia foi bem aceita, sendo que o surgimento dos estudos sobre o texto fez parte de um amplo esforço teórico iniciado na década de sessenta que buscou ir além dos limites da frase, para construir a chamada "Linguística do Discurso" procurando introduzir em seu escopo teórico o sujeito e a situação de comunicação, deixados de lado pelos postulados da Linguística Estrutural.

É nesse contexto de efervescência nos estudos da Linguística, que também no Brasil nas últimas décadas do século XX, um intenso esforço teórico de professores e pesquisadores da área de estudos da linguagem foi empreendido para que o texto e as condições de sua produção fossem tomados como unidade fundamental de análise e de ensino nas aulas de

português, redimensionando as concepções de ensino já sedimentadas pela tradição escolar, como já é possível observar nas discussões trazidas por Geraldi (1985). Esse imperativo da primazia do texto fortaleceu-se ao longo dos anos seguintes, quando se tornaram bastante difundidos os estudos linguísticos nas universidades, mais enfaticamente, as contribuições da Linguística Textual e de outros estudos de viés enunciativo, que ganhariam especial relevo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Bezerra (2010), referindo-se às contribuições teóricas para a renovação do ensino de português no Brasil, lembra que também os estudos sobre letramento tiveram impacto sobre essas mudanças, pois por meio de tais estudos entende-se que todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo, de modo que "qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais" (p. 42). No que tange às pesquisas sobre texto e discurso, a autora enfatiza que diferentes teorias, como as propostas por Adam (1993); Benveniste (1966); Bronckart (1985) Schneuwly; Dolz (2004) - para citar alguns dos estudiosos mencionados -, nos fazem ver a diversidade de textos/discursos existente numa sociedade e a necessidade de caracterizá-los teoricamente.

Diante disso, para Bezerra, a Linguística Aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e que os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Ainda para a autora

> O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e especificas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2010, p. 44)

A partir das contribuições teóricas advindas de diferentes perspectivas, a abordagem pedagógica dos gêneros textuais passou, então, a ser apontada como caminho para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Tal abordagem é também defendida pelos PCN que avaliam como um dos aspectos a serem levados em consideração pela escola, o fato de o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes

efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. De acordo com o documento,

> Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Vimos, desse modo, que em suas orientações os PCN validaram, ao menos oficialmente, o texto como centro das experiências nas aulas de Língua Portuguesa e, por conseguinte, os gêneros textuais como objetos de ensino. Em parte, calcados em Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram, em certa medida, a legitimação ou consolidação de uma concepção de linguagem como atividade social e interativa, estabelecendo novas diretrizes para as aulas de português ao direcionar o enfoque do ensino da língua para seu uso e funcionamento contextualizados em situações comunicativas concretizadas nos textos.

Pelo viés dos estudos sobre Transposição Didática, conforme apresentaremos na seção a seguir, podemos afirmar que o ensino não constitui um simples repasse ou aplicacionismo da teoria para a sala de aula. Conforme vimos em Chevallard (1991) o sistema didático opera mudanças no saber de referência em função dos propósitos e dos objetivos específicos que constituem tal sistema. Dessa maneira, a fim de explicitar as mudanças que ocorrem entre um saber de referência, conforme apresentado nas teorias, e àquele que aparece na sala de aula, discutiremos na seção seguinte a noção de Transposição Didática, explicitando os trabalhos de estudiosos precursores e algumas releituras críticas.

1.2 SOBRE A NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

É certo que, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as discussões em torno dos gêneros textuais e sua aplicabilidade ao ensino de língua portuguesa têm sido cada vez mais constantes e mobilizam inúmeros pesquisadores em diferentes universidades no país. Vivemos um momento em que algumas “certezas” trazidas pelos avanços nos estudos linguísticos, por exemplo, a necessidade do trabalho pedagógico

tendo o texto como objeto de estudo e de ensino, já estão bem sedimentadas, isto é, já são bem aceitas entre professores e pesquisadores. No entanto, o imperativo de transpor (e não só aplicar) os conhecimentos teóricos advindos da Linguística para a prática de sala de aula, talvez, seja ainda o grande desafio no tocante ao ensino na perspectiva dos gêneros textuais.

Segundo Rojo (2000, p.28), os princípios teóricos trazidos à tona pelos PCNs implicam:

> [...] um grande esforço de reflexão para a transposição didática (Chevallard, 1985, 1991 apud. Bronckart, 1998) destes princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula. E este esforço envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos. Ambas as ações envolvem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores.

Pensando acerca dessa questão, mais enfaticamente, levando em conta o ensino dos gêneros textuais, entendemos que seja de extrema importância pensar sobre os processos de transposição didática e didatização desse objeto tão complexo e multifacetado. Nesse propósito, queremos discutir nesse capítulo o conceito de Transposição Didática, desde sua origem em Verret (1975) e sua ampliação na didática das matemáticas por Chevallard ([1985]1991), até sua adoção e adaptações no campo da didática das línguas, conforme os estudos de Dolz, Schneuwly (2004) e demais pesquisadores da Escola de Genebra.

A fim de compreender o modo como os professores, sujeitos desta pesquisa, se apropriam e mobilizam os saberes em torno dos gêneros textuais, transpondo-os em situações autênticas de ensino, foi necessário que entendêssemos, antes, o que são e como se dá a construção de objetos de ensino. Para isso, encontramos fundamentação nos estudos teóricos sobre Transposição Didática (TD), entendida como o conjunto de rupturas, deslocamentos e transformações que se operam quando um determinado saber teórico é tomado pela escola para ser ensinado.

Embora a noção de TD tenha sido concebida no quadro de outras ciências como, a sociologia e a didática das matemáticas, os estudos em seu entorno têm trazido contribuições às pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e também àquelas relacionadas à formação do professor. Buscaremos, portanto, apresentar aqui o percurso histórico da construção da noção de transposição didática, partindo de suas origens até sua abordagem pela didática das línguas em contexto francófono e no Brasil. O estudo desses referenciais teóricos embasaram nossas análises, pois foi nosso objetivo investigar o processo de

transposição didática dos gêneros textuais desde sua abordagem nos materiais didáticos de um programa de formação continuada de professores até a situação de aula em que os gêneros fossem tomados como objeto de ensino.

Em "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", Bronckart e Plazaola Giger (1998) apresentam uma síntese das principais reflexões de dois estudiosos considerados fundadores do conceito de Transposição Didática, a saber, o sociólogo Michel Verret e Yves Chevallard, didata francês do campo de ensino das matemáticas, que concebem os postulados iniciais da discussão sobre a problemática da transposição.

De acordo com os autores, a noção de transposição didática foi originalmente proposta por Michel Verret em "Le temps de études", publicado em 1975, onde apresenta um dos princípios fundadores desses estudos, ao afirmar que "qualquer prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia do objeto em um objeto de ensino". Partindo desse pressuposto, Verret propõe outros tópicos fundamentais em sua obra, aos quais, Bronckart e Giger (1998) consideram como os postulados iniciais da discussão sobre a problemática da transposição.

Inicialmente, tratando acerca das *práticas geradoras de saber*, Verret (*apud.* BRONCKART; GIGER, 1998, p. 35-36) defende que a divisão do trabalho que caracteriza as sociedades contemporâneas se traduz por práticas distintas e autônomas que se referem a objetos diferentes que mobilizam e/ou geram saberes específicos. Nesse sentido, o autor distingue: de um lado, as práticas de invenção do saber e aquelas de sua realização na ação; de outro lado, as práticas de transmissão do saber, nos procedimentos de exposição científica ou de exposição didática. Além disso, defende que um objeto de saber sempre comporta um referencial comum e uma parte específica decorrente das práticas de exploração. A transposição designa, portanto, as transformações que um dado saber sofre na exposição didática.

Assim, para Verret, o saber didático sobre um determinado objeto, resultado da transposição didática, possui algumas características comuns e outras distintas do saber criado pela ciência ou do saber da divulgação científica. Três são as principais características do saber didático para este autor: a *dessincretização*, ou seja, o recorte ou seleção de saberes teóricos que, separando-se do contexto de sua elaboração, são transformados em saberes a serem ensinados; a *despersonalização*, quando o saber desliga-se dos vínculos autorais, da pessoa ou coletividade responsável por sua invenção; e a *programabilidade*, entendida como a

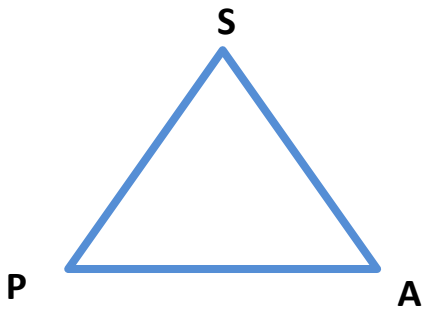
organização dos saberes em sequências que permitam uma aquisição progressiva por parte dos alunos.

Finalizando suas considerações acerca desses postulados, Bronckart e Giger (1998) ressaltam algumas limitações da teoria proposta por Verret. Entre elas, a não distinção entre processo de ensino e processo de aprendizagem, e, também o fato de não esclarecer a gênese dos saberes didatizados. Continuando o percurso histórico de construção da noção de transposição didática, os autores passam a apresentar as contribuições dos estudos de Chevallard, sobre as quais nos deteremos a partir de então.

Embora o primeiro trabalho em torno da noção de transposição didática seja o de Verret (1975), é com a publicação de "La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné" de Yves Chevallard (1985), que os estudos em torno deste conceito se tornam mais recorrentes. Sua versão mais difundida no Brasil, à qual lançamos mão para este capítulo, é a tradução para o espanhol "La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado", de 1991, que apresenta uma ampliação do texto original da versão francesa. A seguir, discutimos a definição de transposição para Chevallard e algumas de suas principais reflexões acerca do sistema didático.

De acordo com Bronckart e Giger (1998), Chevallard elabora a primeira síntese teórica da noção de transposição didática, contribuindo para a constituição de uma ciência denominada "didática das matérias escolares", cujo objeto seria o sistema didático constituído pela tríade: o saber didático (S), o professor (P), o aluno (A), levando-se em consideração a complexidade das relações estabelecidas entre os polos desse modelo triangular, conforme representado a seguir.

Figura 1: Sistema didático

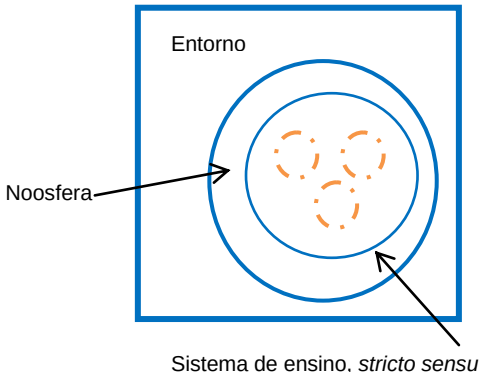


Fonte: adaptado de Chevallard (1991, p. 26).

Acerca dessa questão, Leite (2004) salienta que o enfoque psicológico dominou a análise desse sistema, restringida à relação professor-aluno. Dessa forma, o saber escolar não seria usualmente problematizado, o que contribuiria para sua naturalização no entendimento daqueles que participam dessas relações. A teoria da transposição didática em Chevallard, por seu turno, pretende desestabilizar esse entendimento, expondo enfaticamente a necessária distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência. Mais do que isso, propõe-se a pensar o sistema didático a partir dessa dimensão, com base na abordagem epistemológica do saber ensinado.

É interessante ressaltar que na constituição desse sistema, Chevallard considera outros elementos além do sistema *stricto sensu*, representado pela tríade (professor, aluno, saber didático). São considerados o *entorno*, compreendendo o ambiente social onde se inserem os sistemas de ensino; e também outra instância a que o autor sugere o nome de *noosfera*, que compreende a "esfera" onde se processa a transposição *lato sensu*, ou seja, onde se pensa o funcionamento didático, envolvendo desde os órgãos políticos, tais como, ministério da educação e também os especialistas de uma disciplina que atuam em torno de seu ensino, além de professores, administração escolar, pais de alunos, etc. Reconstruímos abaixo o esquema proposto por Chevallard (1991, p. 28), para exemplificar o modo como se constitui o sistema de ensino.

Figura 2: Sistema de ensino



Fonte: adaptado de Chevallard (1991, p. 28).

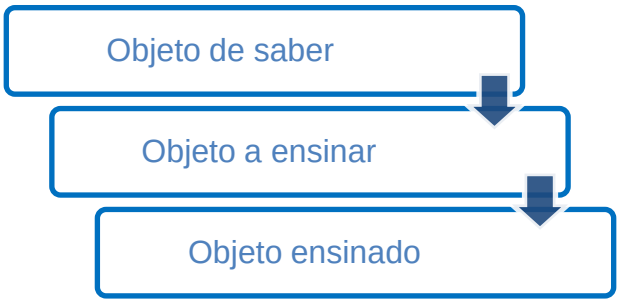
Dando continuidade às nossas reflexões em torno da TD em Chevallard (1991), é imprescindível pontuar que, de acordo com sua teoria, todo projeto de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos de saberes como conteúdos a ensinar. Estes, em geral, preexistem ao movimento que os designa

como tais, porém, algumas vezes, são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino. Partindo dessa premissa, o autor considera:

> Um conteúdo de saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O "trabalho" que transforma o objeto de saber a ensinar em objeto de ensino, é denominado *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1991, p. 45)

Ao analisarmos essa definição, podemos afirmar que, de modo semelhante a Verret, Chevallard parte da premissa explícita da existência de uma distância entre o saber a ensinar e os objetos de ensino definidos enquanto tal. Nesse processo de transformações adaptativas ao qual o conhecimento é submetido, podem se distinguir três momentos fundamentais. Inicialmente, o saber s*ábio*, erudito, é produzido por uma dada ciência. No segundo momento, os agentes na *noosfera* (por exemplo, os órgãos educacionais na construção de orientações oficiais e programas de ensino; especialistas na elaboração de materiais didáticos) transformam e registram esses saberes a serem ensinados nos *textos do saber*. Finalmente, o terceiro momento acontece na sala de aula, onde se dá a transposição *stricto sensu*, ou seja, a "transmissão" do saber por meio da interação entre os três elementos do sistema didático, o que constitui o *saber ensinado*. Esquematicamente, temos a seguinte representação dos processos de transposição:

Figura 3: Esquema dos processos de transposição didática, de acordo com Chevallard (1991).



Para que se compreenda de modo claro esses processos adaptativos pelos quais um dado saber de referência passa até transformar-se em objeto de ensino, é imprescindível compreender o papel da *noosfera* e de seus agentes. Para Chevallard (1991, p. 34), a *noosfera* é o centro operacional do processo de transposição *lato sensu*, pois é nessa instância que se produzem os conflitos entre sistema de ensino e entorno. O autor defende que os saberes a serem ensinados no interior do sistema devem permanecer suficientemente próximos do desenvolvimento dos saberes correspondentes em suas formas não escolarizadas, a fim de que

não haja uma negação destes. O saber a ser ensinado, constituiria, portanto, um saber no nível intermediário – entre o saber científico e o saber do senso comum.

Nesse sentido, Chevallard admite que o saber tratado na escola sofra um processo de *envelhecimento biológico*, sendo necessária a sua reatualização, à medida que se torna obsoleto em relação à evolução do conhecimento científico de referência. Nesse momento em que o saber da escola passa a se confundir com o saber do senso comum, uma crise se instaura, o que requer um processo de reforma, no qual, novos saberes científicos são solicitados, emprestados, e se fazem objeto de um procedimento de transposição.

Nesse trabalho de interface entre a sociedade e as esferas do saber, a *noosfera* viabilizaria a manutenção da compatibilidade entre o sistema didático e o seu entorno social, no "plano do saber", atuando na seleção e no trabalho de transposição didática dos conteúdos de saber selecionados, restabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor.

Também tratando acerca da transposição didática, Perrenoud (2001) lembra que em algumas situações, os programas de ensino são revistos constantemente para se ter em vista a pesquisa; porém, em outros, por diferentes motivos, são conservados saberes não tão atuais em relação aos avanços da ciência, mas que podem ser ensinados em determinados níveis. Outra relevante consideração desse autor sobre a *cadeia de transposição*, é que, segundo ele,

> [...] os saberes são transformados não porque há perversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana. Esses objetivos, necessários do ponto de vista didático, envolvem operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência. (PERRENOUD, 2002, p. 74)

Todo esse processo de compatibilização, entre o que é ensinado na escola e o saber que é produzido no âmbito das ciências em geral, é considerado por Chevallard (1991), não como um movimento natural ou espontâneo, mas como uma construção social que deve responder às múltiplas e contraditórias demandas da sociedade. Nesse ponto, o autor reconhece que "as relações entre o sistema de ensino e seu entorno, entre a sociedade e a escola, são certamente de uma assustadora complexidade" (p. 33).

Entendemos, portanto, que todo conhecimento produzido pelas ciências no âmbito acadêmico, ao chegar à escola, passa por um processo de transformações adaptativas em função de seus objetivos de ensino. Esse processo não deve, no entanto, ser entendido como uma mera simplificação do saber científico, uma vez que na construção de objetos de ensino,

entram em jogo as relações que o professor estabelece entre os saberes de referência e seus saberes curriculares e experienciais. De acordo com Rafael (2001a, p.135)

> Podemos admitir, portanto, observando as relações entre os saberes/conteúdos e suas práticas de realização, que o saber construído como objeto do discurso didático, através da transposição, não é resultado de um repasse, ou transformação de um saber científico (especializado/erudito, a priori) em outro saber menos especializado/erudito. E, nesse sentido, parece não se tratar de uma dessincretização e despersonalização do saber científico, tido como única fonte de empréstimo, mas de construção de um saber que guarda suas relações com outro(s) saber(es), inclusive o científico.

Aprofundando tal discussão, é relevante trazer aqui as várias críticas levantadas sobre as proposições de Chevallard em torno da problemática da transposição. Tais críticas são apontadas por Bronckart e Giger (1998) e comentadas detalhadamente por Rafael (2001a, p. 119-123). Destacamos brevemente algumas delas, às quais dizem respeito:

a) ao estatuto das fontes de empréstimo – embora Chevallard coloque em evidência a relação entre saberes de referência e saberes didatizados, segundo os autores, os programas de ensino inspiram-se apenas parcialmente em saberes do campo científico, podendo se inspirar diretamente em práticas ou em outras fontes potenciais de empréstimo, inclusive no senso comum;
b) às etapas do movimento transposicional – enquanto Chevallard centra-se essencialmente nos saberes a serem ensinados (em sua relação com os saberes científicos), seus sucessores estendem esse esboço de classificação e propõem, além dos *conteúdos didatizados*, a distinção entre os *conteúdos a serem ensinados* (tal como se apresentam nas instruções oficiais, programas e manuais), os *conteúdos efetivamente ensinados* (àqueles mobilizados pelo professor na aula, ou outra modalidade de ensino), os *conteúdos aprendidos pelos alunos*, e, ainda, *os conteúdos de aprendizagem que são avaliados*, no sistema didático, no sistema de ensino e na sociedade.
c) ao estatuto da didática como disciplina científica – conforme Bronckart e Giger, as proposições apresentadas por Chevallard parecem continuar compatíveis com uma concepção aplicacionista ou derivada das relações entre ciências e intervenções educativas, o que inscreve a didática no campo das ciências da educação e não uma ciência autônoma.

d) à noção de d*espersonalização* – os autores questionam essa característica do saber didatizado, proposta por Verret e assumida também por Chevallard, pois tal noção parece implicar que discursos e saberes seriam ligados a uma pessoa particular, um autor único, e, em seguida, perderiam esta propriedade quando de sua circulação nas interações comunicativas.
e) à distinção entre a temporalidade de ensino e a temporalidade de aprendizagem – para os autores, os programas escolares são produtos históricos que escalonam conteúdos de ensino segundo uma hierarquia de complexidade imaginada pelos adultos, sendo, portanto, questionáveis, os meios de que dispõem esses adultos para avaliar os níveis de capacidade dos alunos e o processo de aprendizagem.

Mesmo levando em consideração os pontos levantados por essas críticas, avaliamos que as mesmas não invalidam a importância do trabalho de Chevallard, pelo contrário, trazem contribuições aos seus postulados, ora refutando alguns de seus princípios, ora ampliando conceitos trazidos pelo autor. Assumimos, portanto, a noção de Transposição Didática tal como é defendida por Chevallard, no entanto, em relação às etapas do movimento transposicional, consideramos em nossas análises, além das relações entre o *saber a ensinar* e o *saber científico*, a distinção entre os *conteúdos a serem ensinados* e aqueles *efetivamente ensinados,* mobilizados pelo professor nas aulas observadas, entendendo, assim como Bronckart e Giger (1998) que os "programas de ensino inspiram-se apenas parcialmente em saberes do campo científico, podendo se inspirar diretamente em práticas ou em outras fontes potenciais de empréstimo, inclusive no senso comum".

São estes, então, os postulados que formam a base teórica originalmente proposta para a noção de transposição didática. No capítulo seguinte, apresentamos discussões em torno da noção de gêneros textuais, desde sua concepção por algumas perspectivas teóricas na ciência da linguagem até a sua abordagem pela escola, enquanto objeto de ensino.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DOS SABERES DE REFERÊNCIA AOS OBJETOS DE ENSINO

Levando em conta as reflexões que fizemos em torno dos princípios teóricos da transposição didática, passamos a discutir neste capítulo a construção dos gêneros textuais como objeto de ensino. Para isso, apresentamos a concepção dos gêneros textuais enquanto *objeto de saber* na Linguística, esfera de sua produção acadêmica, para posteriormente discutir os efeitos da TD sobre os gêneros: do *saber a ensinar*, conforme prescrevem os documentos do GESTAR II, ao *saber efetivamente ensinado* nas aulas das três professoras, aqui analisadas.

Este capítulo é destinado, então, a apresentação de pressupostos teóricos que orientam nossas discussões em torno dos gêneros textuais e está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos brevemente as diferentes abordagens que abrigam o estudo dos gêneros textuais, e na segunda, explicitamos mais detalhadamente a vertente bakhtiniana e a da Escola de Genebra por constituírem a base teórico-metodológica assumida pelo GESTAR II.

2.1 DIFERENTES ABORDAGENS PARA O ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS

O crescente interesse de pesquisadores de áreas diversas em torno dos gêneros textuais nos leva a buscar entendimento sobre as razões que mobilizam tantos estudiosos, de campos de conhecimento distintos, a se ocuparem de um mesmo objeto de investigação. É certo que, ao falamos em gêneros textuais, falamos em conceitos heterogêneos porque não se concebe uma teoria unívoca acerca dos gêneros, mas perspectivas teóricas múltiplas que se debruçam sobre este conceito.

Tal discussão se faz imprescindível em nosso trabalho, pois para entender e identificar as bases teórico-metodológicas que sustentam o material de estudo sobre gêneros no GESTAR II, foco de nossa análise, bem como os saberes mobilizados na construção de tal material, é preciso reconhecer a existência de diferentes perspectivas teóricas que tratam dos gêneros.

No intento de indicar algumas dessas perspectivas teóricas em curso no tratamento dos gêneros textuais, Marcuschi (2008), mesmo reconhecendo o fato de não representarem de modo completo todas as possiblidades, destaca algumas linhas em desenvolvimento no Brasil, a saber: (1) uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana

socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly; Dolz, e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, ligada à didática das línguas; (2) perspectiva "swalesiana", na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de John Swales; (3) uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional, ligada à Escola de Sydney, alimentada pela teoria de Halliday; (4) uma perspectiva sócio-histórica e cultural, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart, além dos norte-americanos Bazerman e Miller.

Acerca das diferentes perspectivas que se colocam dentro do guarda-chuva que se pode denominar atualmente como teorias do gênero, Meurer *etall* (2005) concordam que tais teorias não podem ser classificadas com facilidade em taxionomias fechadas, uma vez que para muitos autores, a noção de gênero é muito próxima nas várias correntes postas no campo, adotando, no entanto, terminologias diversas. Sendo assim, a tentativa de enquadre dessas abordagens, nem sempre, é feita a contento.

No tocante a essas terminologias diversas, é inevitável trazermos à luz as discussões travadas em torno dos conceitos de *gêneros discursivos* e de *gêneros textuais*. Para muitos estudiosos, essas duas formas terminológicas funcionam como intercambiáveis, no entanto, para outra porção de pesquisadores, trata-se de noções distintas, ou ainda, nas palavras de Rojo (2005), *vertentes metateoricamente diferentes.*

Para esta autora, ambas as vertentes encontram suas raízes em releituras da obra de Bakhtin e seu círculo, entretanto, não as considera como sinônimas, uma vez que as pesquisas desenvolvidas nesta área apontam uma diferença que não se restringe ao campo terminológico, mas se amplia na adoção de vias metodológicas e aparatos teóricos distintos. Assim, divide tais vertentes em *teoria de gêneros do discurso ou discursivos* e *teoria de gêneros de textos ou textuais.* Em levantamento realizado em 2000, constatou que enquanto os trabalhos calcados na primeira vertente se ocupavam do estudo das situações de produção dos enunciados e de seus aspectos sócio-históricos, os trabalhos afiliados a segunda centravam-se na descrição da materialidade textual, de maneira mais restrita à estrutura ou forma composicional, afastando-se das abordagens bakhtinianas. (ROJO, 2005, p. 185)

Guiados pelos estudos de Marcuschi (2008; 2010; 2011), adotamos o termo *gêneros textuais*, entendendo que a noção de texto aceita por ele já ultrapassa a ideia de um produto acabado, fechado em si mesmo. Pelo contrário, o autor segue a definição desenvolvida por Beaugrande (1997) que postula ser o texto, "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (*apud*. MARCUSCHI, 2008, p. 72). Com isso, assumimos nesse trabalho, a expressão gêneros de texto ou textuais como equivalente a

gêneros do discurso ou discursivos, tal como assumido no GESTAR, reconhecendo, entretanto, o dissenso a este respeito entre pesquisadores da LT e analistas do discurso.

Embora não seja nossa pretensão destrinchar aqui cada uma das diferentes escolas ou teorias de gêneros que retomamos de Marcuschi (2008), queremos situar a vertente de trabalho a qual está vinculado o programa de formação continuada que nos propomos a analisar. Nesse sentido, esclarecemos que, conforme comprovaremos em nossas análises, os cadernos de estudo do GESTAR estão orientados pelos pressupostos de Bakhtin (1979; 2003) e de seu círculo, que postulam uma visão enunciativa dos gêneros textuais e também, em parte, pelos estudos da Escola de Genebra, desenvolvidos em especial por Dolz; Schneuwly (2004), que têm preocupação com o ensino dos gêneros na língua materna. Tal inclinação se deve ao fato de terem sido essas as abordagens de estudo dos gêneros textuais mais difundidas no Brasil por fundamentarem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e acabaram por influenciar os referenciais das publicações do GESTAR II.

De acordo com Rojo (2008, p. 93) embora os PCN não indiquem claramente em seu texto as fontes dos conceitos didatizados, "revozeiam" tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Desse modo, é notável no texto dos PCN as reformulações de conceitos e noções advindas dessas correntes teóricas, conforme podemos averiguar no quadro 2.

Quadro 1: o conceito de gênero de discurso/texto nos PCN

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza ***temática, composicional e estilística****, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele* ***gênero****. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino* (PCN, p. 23).	*Todos esses três elementos —* ***o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional*** *— estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado(a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus* tipos relativamente estáveis *de enunciados, sendo isso que denominamos* **gêneros** do discurso (Bakhtin, 1952-53/1979: 262).
Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as ***práticas de uso da linguagem*** *sejam compreendidas em sua* ***dimensão histórica*** *e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorram dessas mesmas práticas* (PCN, p. 34).	*As* ***práticas de linguagem*** *implicam dimensões, por vezes,* ***sociais, cognitivas*** *e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Nesse sentido, as práticas sociais* "são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem" *(Bautier, 1995: p. 203)* (Schneuwly & Dolz, 1997: 72-73).

Fonte: (ROJO, 2008, p. 93)

O quadro elaborado por Rojo nos permite visualizar o processo de reformulação pelo qual conceitos originalmente elaborados na ciência sofrem ao serem transportados para um documento que prescreve o *"saber a ensinar"*. Ainda segundo a autora,

> Ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizam tanto uma operação de des**articulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma re**articulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um *novo conceito* e não somente a um *novo uso do conceito.* (ROJO, 2008, p. 94-95)

Como se verá adiante, também no GESTAR II, o conceito de gênero discursivo é *desarticulado/rearticulado*, por meio de sucessivas reformulações, neste caso, para fins didáticos. Permanece, assim como nos PCN, o "eco das vozes bakhtinianas", embora guarde também, relações com outros saberes quando transposto para o discurso de formação e para os exercícios escolares propostos pelo programa.

Dedicamos as seções seguintes a um detalhamento das duas vertentes de estudo dos gêneros, destacadas por Rojo, que nortearam a redefinição do *saber a ensinar* de língua portuguesa no Brasil, influenciando um grande número de publicações de textos de divulgação científica para os professores de língua no país e, principalmente, os documentos oficiais que delimitam e prescrevem os saberes que devem adentrar a escola como objeto de ensino.

2.1.1 Os gêneros do discurso sob o olhar de Bakhtin e de seu círculo

Por conta da existência das variadas abordagens teóricas que citamos na abertura deste capítulo, julgamos relevante esclarecer a que nos referimos quando falamos em gênero, ou seja, qual a concepção por nós adotada ao nos reportarmos a este objeto de estudo. Assim, tomamos como referencial principal a abordagem sociodiscursiva ou dialógica fundamentada nos estudos bakhtinianos que concebem os gêneros não como estruturas rígidas, engessadas dentro das quais os textos se organizam, mas como formas de ação social nas diferentes esferas de atividades humanas.

Sendo a obra de Bakhtin e de seu círculo bastante convocada na produção acadêmica ao se tratar de gêneros, enfocaremos nossa discussão na concepção desse conceito a fim de explicitar o que se entende por gênero na perspectiva bakhtiniana. Como afirmamos

anteriormente, damos ênfase a essa perspectiva em nosso trabalho, por ter sido esta a visão que deu sustento aos PCN (BRASIL, 1998) que, por sua vez, embasaram os materiais de estudo do GESTAR II, aos quais nos propomos a analisar.

Acerca de possíveis afastamentos às noções de gênero do círculo, concordamos com Fiorin (2008, p. 60), quando afirma que "cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos", lembrando que a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes e, com o conceito de *gêneros do discurso*, não foi diferente.

Para nós, essa reflexão parece bastante pertinente por entendermos que a profusão de estudos baseados na obra de Bakhtin desencadeou em muitos casos um real alheamento ao que, de fato, foi produzido por ele e pelos autores de seu círculo no que concerne aos gêneros. A apropriação deste conceito pelos documentos oficiais norteadores do ensino de língua no Brasil, os PCN, que estabelecem um ensino baseado nos gêneros, provocou uma larga divulgação desse conceito, que sofreu transformações intrínsecas, sendo restrito em muitos livros didáticos, por exemplo, tal qual um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. Nesta perspectiva, o gênero é tomado como um produto, visão que não se coaduna com a visão de Bakhtin para quem interessam menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem nas práticas sociais.

Parece-nos relevante, então, pensarmos a seguinte questão: quando se fala em gênero do ponto de vista bakhtiniano, sobre o que se fala?

O texto clássico mais citado em pesquisas da área de autoria de Bakhtin é o ensaio intitulado "Os gêneros do discurso", um adendo à obra *Estética da criação verbal* (1979). Nesse texto, o autor defende que o emprego da língua não se dá por frases ou palavras isoladas, mas efetua-se em forma de enunciados, sob formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados dentro de diferentes campos de utilização da língua.

Sob o ponto de vista bakhtiniano, é possível afirmar que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) "concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p.279). Dessa maneira, embora não se deem conta disso, os sujeitos possuem um infindável repertório de gêneros, dos quais lança mão para satisfazer às suas necessidades nas situações comunicativas diversas.

Se pensarmos acerca da infinitude de situações comunicativas que envolvem a nossa vida, sejam as mais corriqueiras ou as mais formais, perceberemos que cada situação social convoca o uso de um gênero, dotado de características específicas. Sendo assim, como são

infinitas as possibilidades de interação por meio da língua, inúmeros serão também os gêneros do discurso que utilizaremos em cada uma delas.

Bakhtin (2003) associa a elaboração de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, organizadas por finalidades discursivas particulares. Por conta dessa heterogeneidade, o autor classifica os gêneros em primários e secundários. Os primários referem-se às situações comunicativas cotidianas, menos elaboradas e mais próximas da informalidade. Poderíamos elencar como gêneros primários, por exemplo, o bilhete, os bate-papos, telefonemas, o diálogo cotidiano. Os secundários, por sua vez, surgem em situações mais complexas de uso da língua, englobando os gêneros mais elaborados, tais como, o romance e a tese científica, para falar em gêneros mediados pela escrita, ou as conferências, seminários e palestras, mediados pela oralidade. Assim, percebemos que, sejam os gêneros primários ou secundários, todos são constituídos da mesma natureza, o enunciado verbal, diferenciando-se nos níveis de complexidade, determinados pelas situações de produção.

É imprescindível lembrar que para Bakhtin (2003) a unidade da comunicação discursiva é o enunciado, que não se produz alheio às esferas de ação humanas. Isto quer dizer que cada enunciado é determinado pelas condições específicas e pelas finalidades de cada uma dessas esferas que constituem domínios da atividade humana, tais como, a jornalística, a religiosa, a artística, a científica. Partindo desse pressuposto, o autor tece críticas aos postulados da linguística do século XIX que tomam a língua do ponto de vista do falante, subestimando a função comunicativa da linguagem, uma vez que nessa visão, o outro participante da comunicação, o ouvinte, assume uma posição passiva de recepção, não responsiva diante do discurso.

Durante um largo período, a linguística tomou como unidades de análise, a palavra e a oração (conforme explicitamos no capítulo 1), a noção de língua limitava-se à sua compreensão enquanto sistema, desconsiderando suas inter-relações com os aspectos sociais ou comunicativos. Sabe-se que, sob a visão bakhtiniana, a palavra e a oração apartadas das situações de interação não suscitam responsividade, uma vez que perdem a moldura do enunciado, ou seja, perdem o contexto do discurso, a alternância de vozes dos sujeitos que participam de uma ação discursiva.

Para Bakhtin (2003, p. 271), é impossível conceber o ouvinte como um mero receptor nas atividades de linguagem, pois,

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico), do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o,

> aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Diante disso, é possível notar que a concepção bakhtiniana de língua extrapola àquela apontada pelos estudos linguísticos formalistas, que a tomavam enquanto sistema abstrato e autônomo de signos, desarticulado do uso social. A consideração do papel ativo do ouvinte revela um entendimento da língua não como um ato monológico, individual, mas como um processo de interação entre locutor e interlocutor. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin; Volochinov, afirmam que "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal [...]". (BAKHTIN, 1977, p. 123)

Por essa concepção de linguagem, compreendemos a crítica de Bakhtin e seu círculo à linguística de seu tempo, uma vez que fica evidente a impossibilidade de existência do enunciado fora das relações dialógicas, portanto a impossibilidade da linguagem fora das situações de interação.

Retomando a noção clássica de gênero do discurso em Bakhtin (2003, p. 262), como *tipos relativamente estáveis de enunciados,* elaborados nas esferas de ação humanas, vemos que, diante de suas considerações, os enunciados devem ser observados nas funções que ocupam no processo de interação. Nesse processo que ocorre sempre dentro de esferas de atividades, alguns tipos de enunciado se estabilizam para organizar as ações comunicativas. Sendo assim, muito além de construtos estruturalmente rígidos, entendemos que os gêneros orais e escritos organizam-se ou agrupam-se, a partir das funções que cumprem socialmente, sendo fundamental para os sujeitos, apropriarem-se dos diversos gêneros que circulam nos variados contextos sociais, a fim de que possam participar efetivamente das práticas sociais.

No tocante a essa *relativa estabilidade*, retomamos as palavras de Bakhtin (2003, p. 283) ao afirmar que "se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível". Assim, entendemos que embora as formas de gênero sejam plásticas, maleáveis e flexíveis, há certa estabilidade nessas formas, pois em nosso cotidiano, uma série de gêneros nos é dada para padronizar ou organizar o processo de comunicação.

Acerca dessa questão, Marcuschi (2011, p. 18) afirma que

> Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres, nem aleatórias, seja do ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas [...].

Depreendemos disso que embora tenhamos certa autonomia para individualmente criar nossos textos nas interações cotidianas, e reconhecendo que há gêneros mais livres, essa autonomia ou liberdade esbarra na necessidade de adequação de nosso discurso às formas preestabelecidas (relativa estabilidade) que organizam as práticas sociais realizadas por meio da linguagem.

Se pensarmos especificamente nos gêneros escritos, por exemplo, e no papel social que estes exercem em nossos dias, veremos que praticamente todas as atividades em que nos envolvemos cotidianamente, no trabalho, na escola, no convívio com familiares, na vida burocrática e na atividade intelectual, estão permeadas por correspondências comerciais, e-mails pessoais, formulários, relatórios, e inúmeros outros que organizam nossas ações linguísticas, seguindo, para tanto certos modelos estruturais mais ou menos rígidos.

Imprescindível lembrarmos também que, na abordagem bakhtiniana, três dimensões estão indissoluvelmente ligadas à definição e caracterização dos gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O primeiro diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do sujeito do discurso (ou autor) em relação ao conteúdo ou assunto abordado; o segundo refere-se ao elemento expressivo, a um modo particular de apresentação do conteúdo, ou seja, pela "seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua"; à construção composicional, por sua vez, relacionam-se a estrutura e os aspectos formais do gênero (BAKHTIN, 2003, p. 261). Estas são, portanto, as dimensões que definem os gêneros na perspectiva do filósofo da linguagem e de seu círculo.

Em diálogo com a obra de Bakhtin, Marcuschi (2008) define os gêneros textuais da seguinte maneira:

> Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Sendo assim, cabe compreender os gêneros enquanto formas textuais histórica e socialmente situadas, não podendo, portanto, ser tratados independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Ainda para o autor, os gêneros são eventos linguísticos, mas que não se definem por características linguísticas. Situam-se enquanto atividades sociodiscursivas, caracterizando-se "muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais". (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

Tomando como base tais considerações, reconhecemos que uma abordagem didática dos gêneros que leve em conta apenas seus aspectos formais pode representar uma ruptura em relação aos postulados de Bakhtin e seu círculo. Refletindo a este respeito, Brait (2000, p. 20) lembra que,

> Não se pode falar em gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esferas de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo.

Como bem lembra a autora, a noção de gênero em Bakhtin vai muito além das "seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta". O olhar de Bakhtin está voltado para as esferas ou campos de atividade humana das quais emergem os gêneros do discurso, para as condições históricas e culturais de sua produção, as relações sociais de poder e todos os elementos que envolvem a enunciação. Também quando levados para as situações de ensino, são esses elementos da situação de produção dos gêneros que devem ocupar o primeiro plano. Os aspectos formais que definem a estrutura dos gêneros podem e devem ser estudados, mas não devem ser a prioridade.

Por falarmos em sequência e/ou tipologia textual, cabe apresentarmos uma distinção entre tal conceito e a noção de gêneros textuais. Consideramos relevante o esclarecimento de ambos os conceitos, uma vez que, os tipos textuais ocuparam outrora um lugar privilegiado nos programas de ensino e nas propostas curriculares, sendo "eleitos" como saber a ensinar nas aulas de português e de redação (cf. BUNZEN, 2004). Para estabelecer de modo claro essas distinções, recorremos uma vez mais a Marcuschi (2010) que nos fornece o seguinte quadro sinótico:

Quadro 2: Distinção entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GENEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: adaptado de Marcuschi (2010, p. 24).

Diante do exposto, podemos observar que, enquanto para a noção de tipo textual sobressaem os aspectos linguísticos intrínsecos - não se referindo a textos empíricos, para a noção de gênero textual, predominam os aspectos comunicativos - relacionados a ações e propósitos das situações de interação. Embora o quadro nos permita visualizar claras distinções entre as duas noções abordadas, é de fundamental importância que as mesmas não sejam compreendidas como dicotômicas ou opostas entre si. Pelo contrário, tais noções são complementares e integradas. Como destaca o próprio Marcuschi (2008, p. 156) tipos e gêneros "não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento". Assim, um gênero textual é formado por uma sequência ou, ainda, por uma variedade de sequências tipológicas, podendo um mesmo gênero abrigar: descrições, exposições e narrações, a um só tempo.

Mais que uma distinção teórica, as noções de tipo e de gênero textual também embasam diferentes propostas de trabalho para a produção de textos na escola. Se por um lado, as práticas de ensino tradicionais das estruturas tipológicas *descrição, narração e dissertação* desconsideravam, ou ainda no presente, desconsideram as funções sociais da escrita e suas condições de produção, priorizando a análise de aspectos formais, por outro lado, as novas propostas teórico-metodológicas, centradas no ensino dos gêneros, ocupam-se justamente das funções da escrita nas interações verbais, de modo que os contextos de

produção, circulação e recepção dos textos passam a ocupar lugar central nas atividades de escrita de textos na escola.

Nos materiais analisados do GESTAR II, conforme apresentamos no capítulo 4, constatamos que são feitas referências aos estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, podendo ser estabelecidas relações de proximidade entre o que é apresentado pelo programa e as concepções de gênero assumidas por esta perspectiva. Por outro lado, observamos, também, significativos deslocamentos entre esse saber científico de referência e as atividades didáticas propostas para o ensino de gêneros. Seguindo os objetivos traçados para este capítulo, na subseção seguinte, abordaremos a perspectiva dos gêneros textuais pela equipe de Didática das Línguas da Escola de Genebra.

2.1.2 A abordagem da escola de Genebra: os gêneros como instrumento do agir e como instrumento de ensino/aprendizagem

Assim como o GESTAR registra em seus referenciais os estudos produzidos por Bakhtin, de igual modo são mencionados trabalhos dos pesquisadores Jean-Paul Bronckart (1999), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), entre outros, que fazem parte da chamada "Escola de Genebra", grupo pertencente ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Este grupo de pesquisadores dedica seus estudos à constituição do interacionismo sócio-discursivo[1], doravante ISD, e sua aplicação ao ensino de francês como língua materna como também, tem realizado outros estudos sobre diferentes temas, tais como a transposição didática, as interações em sala de aula e a construção dos objetos ensinados, a produção de gêneros orais e escritos e o ensino de gramática e de literatura (cf. ROJO; CORDEIRO, 2004).

Sem pretensões de tratar exaustivamente da noção de gênero de texto elaborada pelo grupo da Escola de Genebra, traremos de forma breve, as concepções que servem de apoio ao posicionamento didático desses estudiosos, bem como, algumas de suas contribuições para a transposição didática dos gêneros textuais.

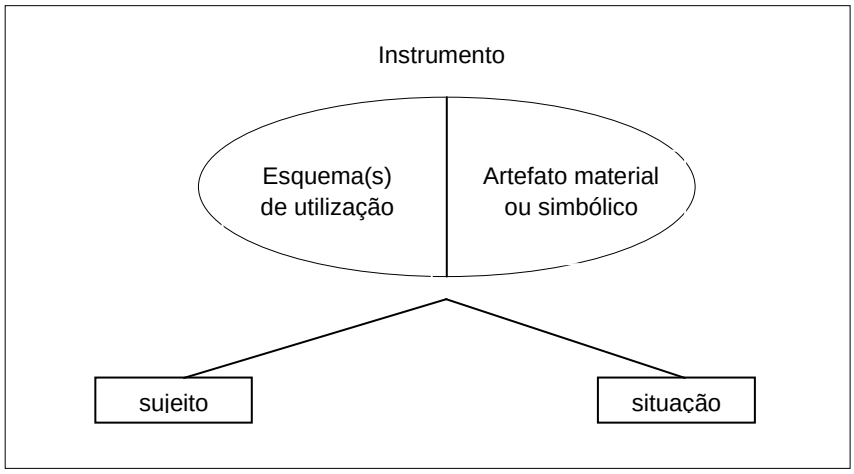
De acordo com Bunzen (2004) essa equipe tem, desde os anos 80, realizado trabalhos na tentativa de modificar algumas práticas de ensino vistas como "tradicionais" e repensar a questão da formação dos professores de língua materna na Suíça francófona. Segundo ele, a

[1] Uma definição sucinta do interacionismo sócio-discursivo é apresentada por Machado (2004, p. 226-227): "corrente da psicologia de linguagem de base vigotskiana, que, para as questões específicas da linguagem, retoma e readapta, criticamente, teorias linguísticas já elaboradas, privilegiando aquelas que reconhecem a primazia da dimensão social da linguagem e, de modo especial, a teoria bakhtiniana sobre gêneros".

perspectiva de mudança baseia-se numa concepção do ensino de língua que defende uma "didática da diversificação", ou seja, um movimento contrário às abordagens e aos métodos que enfatizam uma abordagem puramente gramatical. O que a "Escola de Genebra" vai propor é justamente uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Neste contexto, é justamente o conceito de *gênero* que vai permitir uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Fortemente inspirado pela psicologia vygotskiana e dialogando com alguns princípios bakhtinianos, Schneuwly ([1994] 2004) explicita os conceitos de base sobre gêneros que sustentam os estudos do grupo genebrino e defende a tese de que "o gênero é um instrumento". A fim de explicar sua tese, Schneuwly lembra que, na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: de um lado o indivíduo, de outro, o objeto ou a situação sobre a qual é levado a agir, e, entre esses polos, encontram-se os instrumentos, objetos sócio historicamente elaborados, que se constituem como ferramentas para o agir. A ilustração abaixo, elaborada pelo próprio autor, nos ajuda a visualizar de modo claro essas relações:

Figura 4: Tripolaridade do instrumento



Fonte: Schneuwly (2004, p. 25)

Schneuwly defende que para o instrumento tornar-se mediador, os sujeitos precisam apropriar-se de seus esquemas de utilização; nesse sentido, ele não é eficaz, senão, à medida que se constroem os esquemas de sua utilização, por parte do sujeito. Tomando como exemplo uma situação de comunicação, é possível compreender com esse autor que,

> [...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isso é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos [...] A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. (SCHNEUWLY, [1994] 2004, p. 26-27)

Dessa premissa, parte uma das preocupações centrais para os pesquisadores do grupo: tornar possível a apropriação dos esquemas de utilização do instrumento de linguagem por excelência: os gêneros textuais. Para Bunzen (2004), por esta abordagem os gêneros são compreendidos como mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são *mega-instrumentos* que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem. Nessa perspectiva, o gênero é visto como uma ferramenta importante para o desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos e para sua participação nas diversas atividades de linguagem. Cristóvão e Nascimento (2011, p. 43), por sua vez, reiteram que a tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, podendo agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Ao tratarem a respeito do lugar dos gêneros na escola, Schneuwly e Dolz (2004), partindo da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes, defendem que a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Um dos postulados desses pesquisadores é o de que a particularidade da situação escolar torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais o instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. Para os autores, no ensino da língua pautado em gêneros textuais é preciso atentar para o seguinte:

> a) Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e

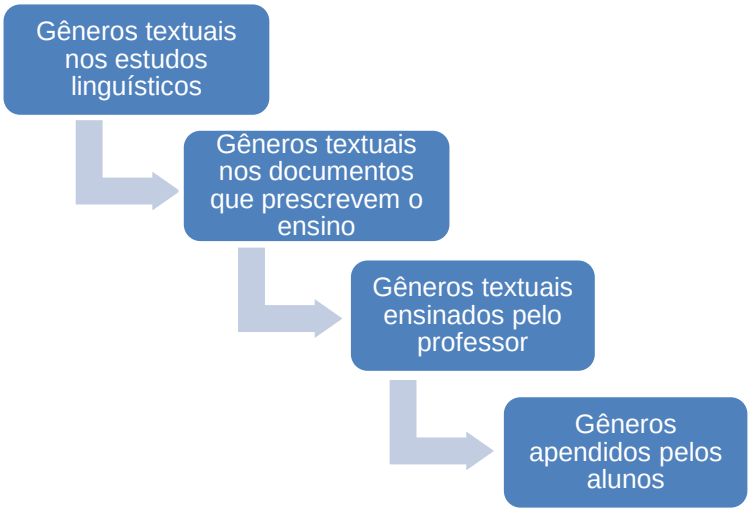
> atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc.;
> b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar [...] Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80-81).

É nesse ponto que se cruzam os estudos sobre transposição didática e os estudos sobre ensino de gênero, pois assim como Chevallard (1991) defende as transformações de um dado saber ao ser tomado pela escola para ser ensinado, há também um reconhecimento por parte desses autores de que a situação didática transforma, necessariamente, o objeto em virtude dos objetivos de aprendizagem. Uma vez retirados das situações cotidianas de sua produção para a sala de aula, os gêneros textuais sofrem transformações profundas, pois, além de ainda constituírem práticas de linguagem, passam a constituir os objetos de ensino.

Assumem os autores, portanto, que "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

No que diz respeito à abordagem escolar dos gêneros textuais, segundo Machado e Cristóvão (2009, p. 130) há três níveis básicos de transformações para sua transposição didática: primeiramente, o "conhecimento científico", propriamente dito, do/sobre o gênero, sofre um primeiro processo de transformação para constituir o "conhecimento a ser ensinado"; este, por sua vez, se transforma em "conhecimento efetivamente ensinado", que ainda se constituirá em "conhecimento efetivamente aprendido", sendo possível detectar, ainda outros subníveis entremeados aos que foram descritos. A partir do que propõem as autoras, podemos representar esses níveis esquematicamente do seguinte modo:

Figura 5: Níveis de transposição didática, a partir de Machado e Cristóvão 2009.

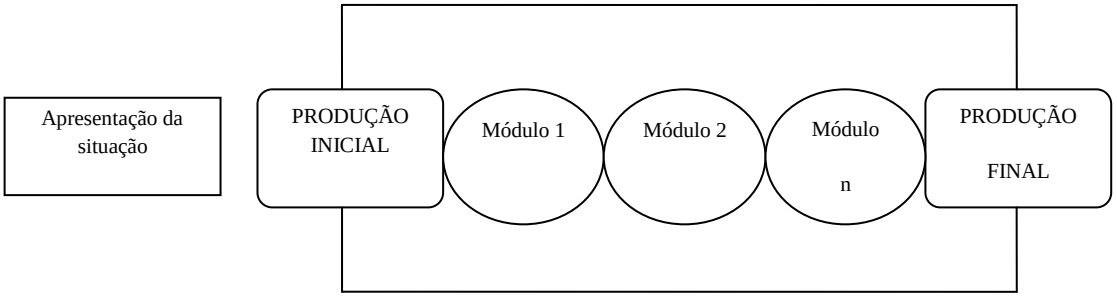


Entendendo que o termo transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria cientifica qualquer ao ensino, mas como o conjunto de transformações que um determinado conjunto de saberes sofre, quando temos o objetivo de ensiná-los (BRONCKART; GIGER, 1998), pode-se admitir que o conhecimento científico elaborado sobre os gêneros textuais, antes de chegar à sala de aula, passa por sucessivas adaptações de modo que, para constituir o saber efetivamente ensinado, faz-se necessária a construção de modelos didáticos de gêneros que permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino.

Como procedimento para a efetivação desse ensino na escola, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) propõem a Sequência Didática, doravante SD, concebendo-a como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". De acordo com esses autores, o ensino de gêneros na escola é possível, desde que se ofereçam aos alunos múltiplas ocasiões de escrita e de fala. Para isso, é preciso criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados, o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. Desse modo, "as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (p. 98).

Segundo o modelo elaborado pelos autores, a estrutura de base de uma SD pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 6: Esquema de uma sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY: 2004: 98)

A principal relevância deste modelo de planejamento para o ensino de texto seria a sugestão de atividades ordenadas com vistas ao ensino dos gêneros textuais de circulação social. Ela se distingue das outras modalidades de planejamento, em Língua Portuguesa, por sugerirem uma atividade inicial, a execução dos módulos que trabalham cada particularidade dos gêneros em questão e uma produção final que dá espaço para que tanto professor quanto aluno percebam os avanços do domínio textual ao qual se dedicaram ao longo da SD. Isso tudo se dá a partir da busca de situações aproximadas ao contexto real de produção, pois os gêneros são tomados como instrumentos comunicativos que estão envolvidos em atividades de uso do oral e do escrito.

Para Marcuschi (2008, p. 214) "a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero". Como se vê na figura acima, o esquema de organização da SD prevê quatro fases distintas de trabalho, que passamos a explicitar de modo sintético (cf. NOVERRAZ, SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 99-107).

Na primeira, propõe-se uma apresentação inicial da situação em que se expõe aos alunos um projeto de comunicação a ser realizado. Este momento é essencial na proposta dos autores, pois é nesta etapa em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Decide-se nesta fase, qual o gênero a ser produzido; para quem ele será produzido; que forma assumirá a produção; quem participará da produção.

A fase seguinte corresponde à primeira produção, na qual os alunos tentam elaborar um primeiro texto, que será avaliado pelo professor a fim de conhecer as capacidades de que os alunos já dispõem, definindo, a partir disso, suas intervenções.

Na terceira fase, os módulos, constituem as atividades sistemáticas que devem dar conta dos problemas identificados na primeira produção dos alunos, dando a eles os instrumentos necessários para sua superação até a produção final. Esses módulos podem ser vários e devem ocupar-se de diferentes níveis, sendo quatro os principais: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto; realização do texto.

Na última fase, correspondente à produção final, o aluno deverá, então, pôr em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, permitindo ao professor e ao próprio aluno avaliarem os progressos realizados no domínio trabalhado.

A análise do procedimento das SDs nos permite compreender que a observação das características da situação de produção é, essencialmente, importante para o trabalho escolar com os gêneros textuais. Na perspectiva dos autores,

> Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Desse modo, entendemos que, na abordagem proposta por estes pesquisadores, a apresentação da situação de comunicação - incluindo-se aí quem é o emissor, a quem se dirige, qual o papel social dos interlocutores, onde circulará o texto e com qual objetivo - e a adequação dos textos produzidos na escola em relação a ela são fundamentais para o trabalho didático em torno dos gêneros textuais.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo pretende-se explicitar os fundamentos metodológicos e as filiações teóricas desta pesquisa. A propósito dessa explicitação, o capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos o contexto da pesquisa, descrevendo os locais onde foi realizada e também apresentando o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II e sua implantação no município de Jacobina-BA; na segunda, definimos a natureza da pesquisa, delineando o paradigma e as abordagens metodológicas que a norteiam; na terceira seção, apresentamos a descrição dos sujeitos envolvidos; por fim, a quarta seção é dedicada à explicitação dos procedimentos e métodos adotados para a geração de dados e sua sistematização.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Jacobina, localizado a 330km da capital baiana. O referido município está situado na região econômica de Piemonte da Diamantina e de acordo com dados do sítio oficial do IBGE, possui cerca de 79.247 habitantes, distribuídos entre a sede municipal, os distritos (Caatinga do Moura, Itaitu, Itapeipu e Junco), e os p**ovoados (**Baixa do Poço, Barrocão de Cima, Cachoeira Grande, Cafelândia, Canavieira de Fora, Coxo de Dentro, Genipapo de Cafelândia, Genipapo de Olhos D´Água dos Góis, Guariba, Itapicuru, Lages do Batata, Malhadinha, Palmeirinha, Paraíso, Pau Ferro, Pé de Serra, Pedra Branca, Pontilhão, Roçadinho, Saracura, Valois, Velame e Várzea da Lage).

Nosso trabalho de campo se deu em duas unidades escolares da rede pública municipal de Jacobina. A primeira, Escola Yêda Barradas Carneiro, localizada em um bairro periférico da sede, e a segunda, Colégio Municipal Elvira da Costa Pinto Dias Pires, localizada no povoado de Paraíso a 32 km de Jacobina.

A escolha dessas duas unidades se deu por um motivo principal: a adesão dos sujeitos/professores para fazerem parte da pesquisa. Podemos estender esse motivo às nossas relações anteriores com tais escolas. No caso da primeira, trata-se da escola municipal onde atuei durante quatro anos, como professora de língua portuguesa e redação, e à qual ainda estou vinculada, embora afastada das atividades docentes por conta desta pesquisa. No caso da segunda escola, minha inserção como pesquisadora foi, de certo modo, facilitada pelo seguinte motivo: a maior parte do grupo de cursistas acompanhados por mim durante o GESTAR II faziam parte do quadro docente desta unidade escolar, o que me oportunizou

diversas visitas de acompanhamento durante o curso, tornando a minha presença frequente naquele espaço.

A pesquisa de campo em contexto escolar fez-se necessária, pois conforme explicitamos na introdução e capítulos teóricos, nosso estudo pretende estabelecer relações entre a formação continuada do professor de Língua Portuguesa no GESTAR II e as práticas de ensino desse professor no que tange ao ensino de gêneros textuais.

Sendo o contexto de realização de nosso estudo, esclarecemos que o GESTAR é um programa de formação continuada, desenvolvido em conjunto pelo Ministério da Educação/MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e secretarias estaduais e municipais de educação. O programa é um conjunto de ações pedagógicas, orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, que visa à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dessas disciplinas.

Entendendo-se que a formação continuada de professores tem papel fundamental na construção de conhecimentos teóricos e metodológicos essenciais ao exercício do profissional docente, o GESTAR foi proposto, inicialmente, como uma possibilidade de modificação do quadro da educação básica, voltando-se aos professores das séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental. Em suas primeiras edições, como já adiantamos na introdução, o programa atendeu a seis estados apenas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde haviam sido detectados os níveis mais críticos de aprendizagem dos alunos no que se refere aos conhecimentos de leitura e escrita, bem como, à alfabetização matemática.

O GESTAR II, uma modalidade do GESTAR implantada nos últimos cinco anos, tem o intento de discutir e propor reflexões teóricas e metodológicas aos professores da segunda etapa do ensino fundamental (6º ao9º ano), a fim de que sejam revistos o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o Guia Geral (caderno de orientações que acompanha os materiais distribuídos ao professor formador e ao professor cursista), no que tange ao curso de Língua Portuguesa,

> O Gestar II tem como objetivo maior possibilitar ao professor de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos. Este processo de escolarização visa à inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social como também de se expressar criticamente em relação a elas. (BRASIL, 2010, p. 34)

Para isso, o programa toma como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, pretendendo a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídios e do

acompanhamento do professor no próprio local de trabalho. Sua proposta está fundamentada na teoria e nos pressupostos da educação a distância, que engloba algumas ações integrantes, organizadas por meio de diferentes estratégias, quais sejam: as atividades individuais à distância para o professor cursista; as oficinas coletivas sob orientação do formador/tutor; o plantão pedagógico, que consiste no atendimento individualizado ao professor em suas dificuldades particulares; e o acompanhamento pedagógico em sala de aula, que consiste na participação do formador/tutor nas aulas do professor cursista.

Trata-se, portanto, de um curso de caráter semipresencial, constituindo-se de estudos individuais à distância e de encontros coletivos dos professores com um formador/tutor, responsável pelo encaminhamento das discussões teóricas e pelo acompanhamento do cursista nesses encontros e em seu local de trabalho. Esse formador/tutor, como representante do programa no município, deve coordenar todas as atividades, discutir formas de implementá-las e avaliar o desenvolvimento dos professores cursistas.

Para o desempenho de todas essas funções, o tutor assume, ao mesmo tempo, a posição de formador e de cursista, pois ao passo em que realiza os estudos com os professores, também participa de uma formação específica em que é acompanhado por um formador de uma Instituição de Ensino Superior - IES. Em nosso caso, os encontros formativos dos tutores municipais da região foram coordenados pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no Centro de Formação de Professores – CFP, campus de Amargosa, onde aconteciam os encontros presenciais em módulos trimestrais. Os demais estudos eram realizados a distância em um Ambiente Virtual de Aprendizagem da universidade, no qual éramos acompanhados pelos mesmos formadores. Tal formação incluía o estudo dos mesmos cadernos dirigidos ao professor cursista, a fim de que tais materiais fossem conhecidos em profundidade pelos tutores, entretanto, enquanto os encontros formativos para os professores cursistas deveriam dispensar maior atenção às aplicações práticas dos conteúdos trabalhados, na formação dos tutores, a ênfase recaía sobre os estudos teóricos que subsidiam as unidades de estudo dos TPs.

Com o objetivo de esclarecer melhor a forma de organização do programa, cabe uma breve explicitação acerca dos materiais de ensino-aprendizagem que integram o que chamamos “kit do professor cursista”. Por ser um curso de caráter semipresencial, o conteúdo teórico e prático para estudo individual a distância é todo veiculado no material impresso distribuído aos professores e aos seus formadores/tutores. De acordo com Guia Geral (BRASIL, 2010), “o texto contido no material não é um artigo científico e nem um texto literário, mas é um texto em forma de aula; um texto que leva o leitor a construir

conhecimento; é um texto que ensina". Desse modo, espera-se que o professor exerça certa autonomia na condução de seus estudos.

O kit fornecido pelo programa ao professor que participa da formação do GESTAR II é constituído por:

a) 1 Guia Geral - documento que esclarece ao professor acerca da natureza, objetivos e fundamentação teórico-metodológica do programa;

b) 6 Cadernos de Teoria e Prática, doravante TP - caderno que assemelha-se a um livro didático com textos teóricos para estudo, textos diversos para leitura e realização de exercícios de fixação dos conteúdos apreendidos, além de propostas de atividades para aplicação em sala de aula;

c) 6 Cadernos de atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA – Versão do Professor);

d) 6 Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA - Versão do Aluno) - os cadernos AAA compõem-se de sugestões de aulas com exercícios, relacionados aos conteúdos abordados em seus respectivos TPs, para serem aplicadas em classe, a critério do professor, não constituindo em atividade obrigatória do curso);

e) 1 Caderno do Formador – distribuído apenas para os formadores/tutores, o material compreende as orientações para a realização das oficinas de estudo coletivo e dá instruções ao formador, acerca do acompanhamento dos professores cursistas em suas atividades de estudo individual.

A fim de que se tenha uma visão geral da proposta pedagógica, dos conteúdos e áreas abordadas pelo programa, reproduzimos do Guia Geral (BRASIL, 2010, p. 37 – 40), a ementa do curso de Língua Portuguesa, dividida em seis cadernos ou módulos de estudo que foram organizados conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3: Ementa GESTAR II: Língua Portuguesa

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa – Módulo I			
TP	**Unidade**	**Título da Unidade**	**Conteúdo**
1 Linguagem e Cultura	1	Variantes Linguísticas: Dialetos e Registros	A interação pela linguagem constituída social e historicamente, criando e sendo criada por condições de uso. Distinção entre normas e usos da Língua.
	2	Variantes Linguísticas: Desfazendo Equívocos	A oralidade e a escrita; norma culta; o texto literário. Equívocos na abordagem de tais conceitos e acontecimentos.
	3	O Texto como Centro das Experiências no	O ensino-aprendizagem apoiado no texto; o conceito de texto, os interlocutores do

		Ensino da Língua	texto com seus objetivos; condições de produção.
	4	A Intertextualidade	O conceito e os tipos de intertextualidade; pontos de vista em torno de interlocução.
2 Análise Linguística e Análise Literária	5	Gramática: Seus Vários Sentidos	A gramática interna e o ensino produtivo; a gramática descritiva e o ensino reflexivo; a gramática normativa e o ensino prescritivo.
	6	A Frase e Sua Organização	Frase, oração, período: diferenças, constituições e organizações.
	7	A Arte: Formas e Função	A arte no cotidiano das pessoas; classificação das artes características e funções da arte.
	8	Linguagem Figurada	A linguagem figurada nas situações do cotidiano; a linguagem figurada na literatura. Classificação das figuras de linguagem.
3 Gêneros e Tipos Textuais	9	Gêneros Textuais: do Intuitivo ao Sistematizado	Diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos. Gêneros textuais e a competência sócio-comunicativa. Classificação de gêneros textuais.
	10	Trabalhando com Gêneros Textuais	As características de gênero literário e gênero não-literário. O gênero poético e suas formas de realização.
	11	Tipos Textuais	Tipos textuais no processo de ensino-aprendizagem: descritivo, narrativo, injuntivo (ou instrucional), preditivo, expositivo e argumentativo.
	12	A Inter-relação entre Gêneros e Tipos Textuais	A inter-relação entre gêneros e tipos textuais. A relação entre sequências tipológicas em gêneros textuais.
4 Leitura e Processos de Escrita I	13	Leitura, Escrita e Cultura	Relação entre a cultura e os usos sociais e funções da escrita.
	14	O Processo da Leitura	Implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. O ato de ler.
	15	Mergulho no Texto	Estrutura do texto como conhecimento para compreensão global do texto. O ler para aprender.
	16	A produção textual. Crenças, teorias e fazeres	Práticas de leitura e escrita, escrita no nosso cotidiano. Diversidade cultural.
5 Estilo, Coerência e Coesão	17	Estilística	Noção de estilo e objetivo da estilística. Componentes semânticos e morfológicos. Combinação das palavras na frase.
	18	Coerência Textual	Coerência na relação entre textos verbais e não verbais. Análise dos sentidos em um texto.
	19	Coesão Textual	Elementos linguísticos. Mecanismos de coesão referencial e sequencial.
	20	Relações Lógicas no Texto	Temporalidade e identidade na construção dos sentidos. As relações lógicas de construção de significados implícitos na leitura.
6 Leitura e Processos de Escrita II	21	Argumentação e Linguagem	Tendências na produção de uma literatura para adolescentes.
	22	Produção Textual: Planejamento e Escrita	Produção textual. Revisão e edição. Parâmetros de análises de textos.
	23	O Processo de Produção	Fases de planejamento, escrita, revisão e edição.

		textual: Revisão e Edição	
	24	Literatura para Adolescentes	Organização de textos argumentativos e suas soluções.

Fonte:(BRASIL, 2010, p. 37 – 40).

A leitura deste quadro nos permite constatar que os conteúdos abordados pelo curso estão estreitamente ligados às prescrições dos PCN e aos estudos linguísticos recentes, sobretudo aos da Linguística Textual, o que revela o propósito do curso na atualização do professor da educação básica.

Segundo as orientações do programa, as unidades ímpares de cada TP, conforme apresentadas neste quadro, são destinadas aos estudos individuais do professor cursista que deverá também responder às atividades propostas nestas unidades. As unidades pares, por sua vez, correspondem aos estudos a serem desenvolvidos coletivamente nas oficinas sob a orientação do formador/tutor.

Ainda em conformidade com o Guia Geral (BRASIL, 2010, p. 46), essas oficinas são os encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas (em nosso caso, quinzenais) com duração de 4h. Cada oficina possui uma sequência de atividades e instruções a serem desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos. A estrutura de planejamento das oficinas segue a um roteiro previamente estabelecido pelo programa podendo sofrer alterações de acordo com as necessidades de cada grupo, lembrando que a ênfase nas oficinas é a prática do professor. A padronização sugerida para os encontros formativos está representada no quadro abaixo.

Figura 7: Estrutura das oficinas do GESTAR II.

Oficina
Título da Oficina
Objetivo
Parte I - Retomada do processo de estudo e questionamentos sobre as Unidades
Parte II - Trabalho sobre a Lição de Casa
Parte III - Desenvolvimento de uma atividade
Parte IV - Avaliação da Oficina e retomada dos objetivos de aprendizagem
Parte V - Introdução das novas Unidades com perguntas instigadoras

Fonte: (BRASIL, 2010, p. 46).

No caso dos encontros formativos que coordenamos e executamos em Jacobina, acrescentamos a essa estrutura um momento para exposição e discussão dos textos teóricos que compõem os TPs. Além dos textos em forma de aula, já mencionados, há uma seção específica nos cadernos intitulada “Ampliando nossas referências” que aparece duas vezes em cada TP, trazendo artigos científicos de importantes pesquisadores que servem de aprofundamento sobre os conteúdos estudados nas unidades. Tomamos essa iniciativa, pois alguns cursistas sinalizaram a pouca familiaridade com a produção acadêmica recente da Linguística o que gerava muitas dúvidas nos momentos em que liam individualmente esses textos.

Tendo sido feitos os esclarecimentos acerca do contexto de nossa pesquisa, passamos a explicitar outros aspectos metodológicos que envolvem esse estudo, tais como a definição da natureza da pesquisa, o perfil dos sujeitos, bem como as etapas de geração dos dados e sua sistematização.

3.2 DEFININDO A NATUREZA DA PESQUISA

Subjacente a toda e qualquer pesquisa científica estão os direcionamentos teóricos e metodológicos que servem de base para seu desenvolvimento. A definição do aparato teórico e o posicionamento metodológico do pesquisador são os princípios fundadores de uma investigação. Por este motivo, entendemos que seja de fundamental importância, explicitar aqui o paradigma ao qual se filia o nosso estudo, bem como apresentar as abordagens e o tipo de pesquisa adotado.

Um breve olhar sobre as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social nos permite entender que, durante um período significativo, as ciências sociais adotaram como métodos de pesquisa, os mesmos que guiavam as pesquisas em ciências exatas. Sob o paradigma positivista, privilegiou-se a razão analítica e a busca de explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos. No início do século XX, no entanto, surgem críticas a esta postura, instaurando-se um novo modelo para as pesquisas em ciências sociais, o paradigma interpretativista que pressupõe a superioridade da razão dialética e caracteriza-se pelo interesse na compreensão e interpretação de fenômenos sociais levando em conta o contexto sócio histórico (BORTONI-RICARDO, 2008).

Essa mudança de paradigma refletiu-se também nas pesquisas em educação quando se entendeu a importância de interpretar os fatos e as situações investigadas a partir de contextos sócio-histórico-culturais peculiares aos objetos e sujeitos envolvidos na pesquisa. Ainda para

Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) “Segundo o paradigma interpretativista [...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes”.

Segundo De Grande (2011), as pesquisas em Linguística Aplicada, por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. A autora destaca que essa escolha não é aleatória, pois decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa.

Tratando ainda sobre a pesquisa qualitativo-interpretativista, De Grande (2011, p. 12), frisa que “ao compreender o fazer ciência como uma prática interpretativa, altera-se a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva”. Nessa perspectiva, assume-se que o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é uma atividade descolada de fatores sociais, de crenças e formas socialmente construídas de conceber o mundo, aspectos negados no paradigma positivista.

Freitas (2002, p. 29), ao referir-se acerca da posição do pesquisador no paradigma interpretativo,

> Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. [...] se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Assumindo, assim, que o pesquisador é também um ser social e que suas posições interferem em seu trabalho de investigação, reconhecemos que um aspecto essencial em nosso estudo, diz respeito ao envolvimento da pesquisadora com o contexto em que se desenvolve a pesquisa, por reunir em si três posições sociais que se entrecruzam: formadora do programa que serviu de contexto ao estudo; pesquisadora; e, professora na mesma rede de ensino dos sujeitos pesquisados.

Entendemos desse modo, que nossa pesquisa não poderia estar vinculada a outro paradigma, uma vez que o objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos - a formação do professor e suas implicações para o ensino de língua - constitui-se em um objeto complexo, de natureza eminentemente social, impossível de ser investigado isoladamente das práticas sociais. De acordo com Kleiman (2001, p. 16) “considera-se que a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de

pesquisas interpretativistas, qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da aula".

Consideramos, ainda, que a pesquisa ora apresentada se caracteriza de fato como uma investigação qualitativa, tendo em vista sua aproximação com o que defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) ao definirem as características deste tipo de pesquisa. Para os autores, a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: a) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Tais características podem ser observadas em nosso estudo, uma vez que os métodos adotados para geração de dados, em especial a observação participante, implicaram, necessariamente, na inserção da pesquisadora diretamente no "ambiente natural", as salas de aula dos professores pesquisados. Biddle e Anderson (1986, *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 201) reiteram, por seu turno, que a observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse grupo. Verificamos dessa maneira, que o procedimento adotado aproximou nossa pesquisa dos pressupostos da pesquisa qualitativa, já apontados anteriormente.

Sendo a escola, mais especificamente, a sala de aula, o lugar privilegiado para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa, entendemos que este estudo encontra seu aparato teórico e metodológico na área da Linguística Aplicada. Quanto aos fundamentos teóricos, este estudo partilha de um consenso entre pesquisadores em LA, sobre a necessidade de construções teóricas inter ou transdisciplinares para investigação da linguagem em uso. Salientamos que a LA não é, aqui, tomada ou conceituada como a aplicação da teoria linguística, mas como uma área com corpo e objetos próprios que assumem uma dimensão plural e bastante abrangente na pesquisa social/educacional. Em função dessa abrangência e da recorrência a outras áreas dentro das suas perspectivas de análise, é, também, caracterizada como indisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Dadas as mudanças ocorridas dentro do campo da Linguística Aplicada, a característica principal das pesquisas nessa área de estudos é a identificação do problema aplicado a um contexto em que se objetiva entendê-lo para apresentar as devidas contribuições sociais através da ação.

De acordo com Santos (2006), em relação aos aspectos metodológicos, os trabalhos em no campo de estudos da Linguística Aplicada, devem considerar que as práticas sociais são constitutivas do objeto da língua a ser investigado (Kleiman, 1998; Signorini, 1998; Cavalcante, 1998; Moita-Lopes, 2003). Em função dessa orientação, algumas características podem ser explicitadas: (i) o pesquisador leva em conta as condições reais em que os fenômenos de linguagem se manifestam; (ii) o pesquisador procura valorizar a diversidade dos gêneros dos discursos, das modalidades e demais elementos dos contextos enunciativos em que os objetos se manifestam; (iii) o pesquisador deve ser um "bricoleur", ou seja, deve ter habilidades para transformar e para construir o objeto com base nos meios e instrumentos de que dispõe e de que precisa para tornar mais visível e mais evidente o objeto estudado; (iv), por fim, em função dessa flexibilização metodológica, o pesquisador deve exercitar e ser capaz de mobilizar variados pressupostos teóricos, configurando um enfoque interdisciplinar ou multidisciplinar, o qual é central nas pesquisas em Linguística Aplicada.

Nesse contexto, entendemos que nosso trabalho se insere nesse campo de estudos, buscando sustentação em diferentes áreas de conhecimento, para compreender o ensino dos gêneros textuais, entre elas, a Linguística, a Didática das línguas, a Educação.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Algumas limitações dessa pesquisa foram evidenciadas no momento de definição dos sujeitos da pesquisa. Primeiramente, essa escolha atenderia a três critérios que foram estabelecidos ao início desta pesquisa, tendo em vista os objetivos traçados e a exequibilidade da investigação. Em primeiro lugar, as três professoras deveriam ser egressas do curso de formação continuada, GESTAR II, ministrado pela pesquisadora em 2011 aos professores da rede municipal de ensino de Jacobina-BA. Segundo, deveriam estar em atuação no Ensino Fundamental II nas escolas públicas deste município. E, em terceiro lugar, deveriam ensinar na sede do município de Jacobina. Este terceiro critério havia sido pensado com o propósito de diminuir os custos financeiros com viagens e também o tempo gasto nas observações de campo, no entanto, não foi possível segui-lo. Explicamos.

O momento da escolha dos sujeitos colaboradores de nosso estudo foi delicado, pois muitos professores egressos do programa que residiam na sede do município não aceitaram participar da pesquisa, declarando "não gostarem de ser observados", ou ainda, o fato de estarem "com uma turma ruim" à época da geração de dados. Essa situação nos surpreendeu, pois acreditávamos que nossa inserção em suas aulas seria facilitada, pelo fato de já haver

realizado várias visitas e acompanhamento de aulas desses professores, no período de curso do GESTAR II, sem que houvesse qualquer resistência à nossa presença.

Esse motivo nos levou a entrar em contato com os demais professores, atuantes nos distritos e povoados de Jacobina, que haviam concluído a formação no GESTAR II, a fim de alcançarmos o número mínimo de sujeitos que julgávamos essenciais para o andamento de nossa investigação. Dadas essas dificuldades, iniciamos as observações de campo com apenas duas professoras. Somente ao término da gravação de suas aulas, outra professora aceitou colaborar com a pesquisa, permitindo o acompanhamento de suas aulas e a gravação da entrevista.

Consideramos importante lembrar que essas dificuldades enfrentadas, em relação à disponibilidade do professor em abrir o espaço de sua aula a um observador externo, têm as suas razões. De forma generalizada, os professores abordados para participarem desta pesquisa, manifestavam o receio de que poderiam ser julgados negativamente - alguns apontaram experiências contraproducentes com estagiários; outros sinalizaram que se sentiriam inseguros e pouco à vontade nessa situação.

Sendo assim, queremos expor nossa compreensão acerca da complexidade envolvida nos procedimentos e instrumentos de geração de dados por nós adotados. Sobre essa questão, parece-nos válido trazer as palavras de Silva (2001, p. 99) quando lembra que, "muitas vezes, o professor, ao abrir espaço para a pesquisa permitindo a 'participação' do pesquisador nas aulas, torna-se alvo de duras críticas, sem receber qualquer tipo de apoio que possa, de fato, ajudá-lo a resolver os problemas em sala de aula".

Refletindo ainda sobre a delicada questão da presença do pesquisador universitário no contexto escolar, Kleiman (2001, p. 49-50), enfatiza, por sua vez, que

> Quando a professora aceita nossa presença na aula, ela não tem como saber que também suas práticas didáticas estarão sob nossa mira; [...] considerando os recursos com os quais a professora pode contar, suas condições de trabalho, sua autocensura, não será difícil observar e registrar situações que a diminuem e desmerecem. Os riscos para a professora, decorrentes dessa situação, podem valer a pena se os resultados da pesquisa são de fato utilizados para melhorar suas condições de trabalho, através da implementação de melhores programas de formação e educação continuada, por exemplo.

Ainda para Kleiman (2001) não importa quais sejam os resultados de nossos estudos, o compromisso do pesquisador deverá ser o de evitar contribuir para a desvalorização dos sujeitos pesquisados. Diante do exposto, percebemos que a responsabilidade do pesquisador

que lança mão da observação participante é consideravelmente ampliada, envolvendo questões éticas e políticas delicadas. Por este motivo, nossa pesquisa seguiu a todos os critérios da Resolução CNS 196/96 que apresenta as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, tendo sido encaminhada ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e iniciada após sua aprovação.

Os dados provenientes da observação em campo foram gerados ao final do primeiro semestre do ano de 2013 em três salas de aula de anos/séries diferentes do Ensino Fundamental II, em escolas públicas municipais de Jacobina-BA. A pesquisa envolveu três professoras, doravante identificadas como P1, P2 e P3. P1 atua em uma escola de médio porte localizada em bairro periférico da sede do município de Jacobina; já os sujeitos P2 e P3 atuam em uma escola de grande porte localizada em um povoado que fica a 32 km da sede.

No período da geração dos dados, P1 tinha 29 anos e atuava na docência há 14. Tendo formação em curso de magistério, atuou muitos anos apenas no Ensino Fundamental I, até a conclusão do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia no ano de 2008, quando passou também a lecionar em turmas de 6º e 7º ano. Parte do quadro efetivo da escola pública municipal onde atua, P1 é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IBPEX-Uninter) e em Linguística (Unilatus).

O sujeito P2, 44 anos de idade e 16 de ensino também possui Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia e é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

O sujeito P3 tem Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, titulação obtida na Universidade do Estado da Bahia, e é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IBPEX-Uninter). Também do quadro efetivo na escola pública municipal onde leciona, P3 atua no ensino há oito anos, e à época de nossas observações de campo, tinha 34 anos de idade.

O quadro apresentado a seguir, permite visualizar, sinteticamente, as informações fornecidas anteriormente em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa. As informações referentes aos perfis dos sujeitos são provenientes de anotações de campo, feitas durante os primeiros dias de geração de dados.

Quadro 4: Perfil dos sujeitos da pesquisa

	P1	**P2**	**P3**
Idade	29	44	34

Tempo de docência	14	16	8
Carga horária	40h semanais	40h semanais	40h semanais
Titulação	Licenciada em Letras e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e em Linguística.	Licenciada em Letras e Especialista em Linguística e em Gestão Escolar.	Licenciada em Letras e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.
Ocupação	Professora do 3º ano, no Ensino Fundamental I. Professora de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II.	Professora do 1º ano, no Ensino Fundamental I. Professora de Língua Portuguesa e Redação do 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.	Professora de Língua Portuguesa e Redação do 7º e do 9º ano do Ensino Fundamental II.

3.4 GERAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Assim como Moreira e Caleffe (2008, p.63), acreditamos que a abordagem de um paradigma motiva a adesão de específicas técnicas e instrumentos de coletas de dados. Desse modo, quando se escolhe o paradigma interpretativo, os métodos selecionados precisam prever "[...] uma interação no processo de pesquisa entre o investigador e o investigado por meio do qual o entendimento é procurado".

Por esse motivo, a coleta e/ou geração de dados foi organizada a partir de três instrumentos principais: a análise documental, a observação participante e a entrevista.

No que diz respeito à origem dos dados, nosso estudo é constituído por dois conjuntos de dados distintos. Assim, o processo de geração de dados se deu em duas etapas, a saber: coleta e análise dos dados documentais, referentes às unidades 9 e 10 do Caderno de Teoria e Prática sobre o eixo *Gêneros e Tipos Textuais* do Gestar II; e, uma segunda etapa que consistiu na observação de campo, que compreendeu a gravação em áudio e vídeo de aulas nas quais os sujeitos da pesquisa propuseram atividades de leitura e produção de gêneros textuais, e a gravação em áudio de entrevista semiestruturada, realizada individualmente com os professores pesquisados.

A partir desse conjunto de dados provenientes do emprego de múltiplos instrumentos de pesquisa, foi possível compará-los, utilizando o procedimento de triangulação, entendido por Cançado (1994, p. 57) como "o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa". Acerca desse procedimento, De Grande (2011) ressalta que, a variedade e grande

quantidade de dados contribuem para a triangulação, o que, por sua vez, contribui para a confiabilidade e o rigor na pesquisa. A triangulação é aqui entendida como um processo em que dados de diferentes naturezas a partir de um mesmo contexto de pesquisa são entrecruzados, comparados, relacionados. Para Erickson (2001, p. 14)

> [...] na medida em que a análise vai sendo realizada, e as intuições acerca dos padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação aos dados das entrevistas ou documentos locais, tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação.

A triangulação configura-se em nossa pesquisa, então, pela combinação de múltiplas fontes de dados, como a análise documental, a observação de aulas e a gravação de entrevistas. Acreditamos, que por se basear no cruzamento destes diferentes dados, nossas análises podem se tornar mais enriquecedoras, acrescentando maior profundidade às investigações.

3.4.1 Descrição dos dados

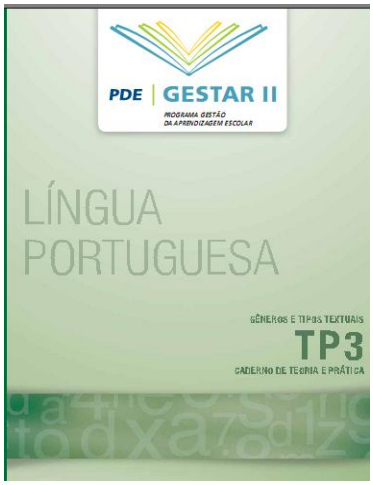
Nesta seção, descrevemos os dados que compõem nossa pesquisa, começando pelo Caderno de Teoria e Prática 3, material de estudo voltado para os professores cursistas do GESTAR II, a fim de esclarecer como se organiza sua estrutura, quais ao objetivos pretendidos e os conteúdos abordados. A seguir, apresentamos as sínteses das sequências de aulas que compuseram nossos dados provenientes das observações de campo. Por fim, justificamos a necessidade da realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa e apresentamos um quadro com as questões que constituíram tais entrevistas. As análises de cada um desses dados serão feitas mais detalhadamente em capítulos posteriores.

3.4.1.1 O Caderno de Teoria e Prática “Gêneros e tipos textuais”

Os Cadernos de Teoria e Prática que integram os materiais de referência do GESTAR II DE Língua Portuguesa são publicações do Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica – SEB, (BRASIL: 2008). Tais cadernos têm organização de Silviane Bonaccorsi Barbato e colaboração de diversos autores (mestres e doutores de diferentes áreas como Educação, Linguística, Teoria Literária e Psicologia). No caso específico do caderno “Gêneros e Tipos textuais” os textos são da autoria de Maria Luiza Monteiro Sales Coroa,

doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora de Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

Figura 8: Capa do TP3.



O corpus documental de nossa pesquisa é formado pelas unidades 9 “Gêneros textuais: do intuitivo ao sistematizado” e 10 “Trabalhando com gêneros textuais”, deste caderno. Essas unidades se estendem da página 11 a 89, totalizando 78 (setenta e oito) páginas entre textos teóricos para estudo do professor, exercícios de leitura e interpretação de textos, propostas de atividades para aplicação em sala de aula, sugestão de leituras e correção dos exercícios. Focalizamos especialmente o TP3 por conter os textos escritos que serviram de base para o estudo sobre gêneros textuais durante o curso.

Para fins de sistematização, apresentamos a seguir a estrutura em que o caderno está organizado. Não só o TP3, mas todos os cadernos do GESTAR II seguem esta mesma estrutura, variando em relação aos conteúdos abordados, aos textos trabalhados e ao tema transversal que guia as discussões em cada caderno. No TP3, o tema que permeia todas as unidades, textos e atividades é o “trabalho”. Vejamos, pois, como se organizam.

Os cadernos de Teoria e Prática têm estrutura semelhante a um livro didático, em que são apresentados textos para estudo e propostas de exercícios, sendo acrescidas sugestões de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, acompanhadas de suas orientações. A estrutura organizacional que se repete em todos os demais cadernos é composta por:

1) Título da Unidade e nome do autor – Cada caderno apresenta, invariavelmente, quatro unidades de estudo, podendo ser todas de um mesmo autor, ou de autores diferentes.

2) Iniciando nossa Conversa – é uma introdução que busca estabelecer diálogo com o professor cursista para o início da unidade. É neste texto que o autor apresenta os conteúdos a serem trabalhados estabelecendo relações entre o que será tratado ali com as unidades anteriores ou com os conhecimentos prévios do professor, além das orientações para a realização das atividades.

3) Definindo nosso Ponto de Chegada - onde são definidos os objetivos de aprendizagem, ou as habilidades que se pretendem alcançar ao final dos estudos na unidade.

4) Seções - são subdivisões da Unidade, elaboradas para poderem ser estudadas de forma independente. Para cada seção, há um título específico, objetivos de aprendizagem particulares e o desenvolvimento do conteúdo. Para desenvolver o conteúdo, são utilizados vários recursos de aprendizagem marcados por ícones específicos, conforme elencamos a seguir:

- Atividades: inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitam que o cursista mobilize os seus conhecimentos prévios e, a partir dos exercícios, construa o seu próprio conhecimento. Cada Seção conta com no mínimo duas e no máximo seis atividades de estudo, totalizando de seis a dezoito atividades por Unidade.
- Indo à sala de aula: consiste em sugestões de atividades que se referem à aplicação do conteúdo estudado em sala de aula ou lembra posturas consideradas adequadas para o professor.
- Avançando na Prática: é o momento em que o professor é convocado a aplicar em sala de aula uma determinada atividade. Geralmente apresenta-se um "Avançando na prática" a cada seção, podendo o professor escolher entre essas atividades, qual levará para a prática com seus alunos. A aplicação dessa atividade deve resultar em um relatório, um dos instrumentos avaliativos do programa.
- Importante: são tópicos nos quais são apresentadas definições de conceitos considerados chave para a compreensão do que é tratado em cada seção, podendo ainda consistir em sínteses do tópico em estudo.
- Recordando: são notas sobre conteúdos tratados anteriormente nos cadernos, considerados importantes para que o professor prossiga nos estudos da unidade.
- Resumindo: um quadro que apresenta uma síntese do conteúdo da seção.

Além dos tópicos que já elencamos, ao final de cada unidade, há ainda os seguintes itens: Bibliografia; Leituras sugeridas, com a recomendação e resenha de obras da área de estudo em questão; e, Ampliando nossas referências, como já dissemos anteriormente, consta de um texto acadêmico, geralmente, trechos de artigos científicos publicados por pesquisadores da área em questão, sobre os conteúdos tratados na unidade.

3.4.1.2 As entrevistas

A entrevista tem sido uma técnica importante na coleta de dados em pesquisa educacional de cunho qualitativo. No caso desta pesquisa, a entrevista foi realizada a fim de levantarmos dados mais específicos acerca da formação, atuação profissional e compreensão do conceito de gêneros textuais pelos sujeitos. Entre os diferentes tipos de entrevista optamos pelas semiestruturadas, pois, apesar de seguir um roteiro com perguntas fixas, permitem certa flexibilidade nas respostas dos entrevistados. As entrevistas foram áudio-gravadas individualmente, em um ambiente externo à classe, após a observação e a gravação das aulas.

As anotações acerca de dados pessoais, tais como: idade, formação, tempo de docência e outras atividades profissionais, foram realizadas em momentos informais de conversa com os professores das quais tomamos nota para a construção dos perfis dos sujeitos que apresentamos na seção anterior. As entrevistas foram realizadas sempre ao término das observações e gravações das aulas para garantir que nossas perguntas não influenciassem de alguma maneira a prática das professoras.

A fim de direcionar a entrevista com os sujeitos da pesquisa para as discussões em torno de sua formação, de sua concepção de gêneros textuais e do ensino, elaboramos um roteiro que nos serviu de orientação, o qual apresentamos a seguir.

Quadro 5: Roteiro para entrevista

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
01.	Fale sobre sua formação inicial em Letras e sobre como essa formação contribuiu para sua atuação em sala de aula.
02.	Fale sobre a sua participação no programa de formação de professores GESTAR II (importância, lacunas, dificuldades).
03.	Comente o impacto do GESTAR II sobre sua formação para o trabalho com os gêneros textuais e sobre como esse curso influenciou (ou não) a sua prática.
04.	Quando se deu seu primeiro contato com o conceito e os estudos dos gêneros textuais? Você poderia definir o que são?
05.	Diga se você utiliza o conceito de gêneros textuais em sala de aula e de que maneira.
06.	Descreva uma situação didática em que você tenha trabalhado com um gênero textual.
07.	O trabalho com gêneros textuais gerou alguma mudança na sua prática de ensino? Em caso

	positivo, relate tal mudança.
08.	Comente sobre as contribuições que você acredita que o estudo de gêneros textuais podem trazer para a prática de ensino de língua portuguesa e/ou redação.

Esse roteiro foi definido com o propósito de compreender como o professor relaciona sua formação à sua prática de ensino, focalizando também o modo como compreendem e reelaboram o conceito de gêneros textuais, e ainda, como mobilizam tal conceito em suas aulas. Consideramos que os dados levantados a partir das entrevistas foram fundamentais para atender aos propósitos desta pesquisa.

3.4.1.3 As sequências de aulas

Neste estudo, consideramos que as sequências de aulas dos sujeitos P1, P2 e P3 tinham a mesma finalidade: abordar um gênero textual em sala de aula. Conforme descrito em *4.4 Geração e sistematização dos dados*, as sequências de aulas foram gravadas no fim do primeiro semestre de 2013, levando em consideração para o início e término das observações, tanto as indicações fornecidas pelos sujeitos em conversas informais como as informações em contatos por telefone ou e-mail.

De cada professora, observamos e fizemos registros em áudio e vídeo de cinco aulas, nas quais o objeto de ensino era um gênero textual. No caso de P1, o gênero escolhido foi História em Quadrinhos, doravante HQ; P2 trabalhou com contos; e P3 tinha como objetivo o ensino da crônica.

Por diversos motivos não foi possível acompanhar a sequência desde o início, entre eles, a tardia aceitação das professoras para participar da pesquisa, fazendo com que a etapa de observação das aulas fosse adiada. Outro fator que influenciou para o não acompanhamento das sequências completas foi o choque entre os dias e horários de trabalho das professoras, impedindo um acompanhamento simultâneo de todas as sequências. Por conta dessas dificuldades e limitações, além das cinco aulas gravadas, solicitamos o planejamento escrito de toda a sequência didática elaborada pelos sujeitos, servindo-nos como um conjunto de dados auxiliares, ao qual pudemos recorrer quando se fez necessário.

A partir das transcrições, elaboramos alguns quadros que sintetizam as sequências de aulas observadas das professoras, a fim de que os dados sejam melhor visualizados. Esses quadros nos dão uma visão geral das sequências desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, sendo possível verificar o modo como organizam suas propostas didáticas em torno dos

gêneros escolhidos. As análises e o detalhamento de cada uma das sequências serão apresentados em capítulo posterior.

No Quadro 6, apresentamos a síntese das aulas do sujeito P1, na qual é possível evidenciar as atividades propostas pela professora quando pretende ensinar seus alunos a produzirem o gênero História em Quadrinhos.

Quadro 6:Síntese aulas P1

QUADRO SÍNTESE - SEQUÊNCIA DE AULAS DO SUJEITO P1	
Aula	**Descrição**
1ª aula	**Discussão sobre as características do gênero HQ** P1 inicia a aula perguntando aos alunos o que é uma HQ e o que caracteriza uma boa HQ; **Revisão acerca dos aspectos estruturais da HQ** P1 discute com os alunos sobre os critérios apresentados em aulas anteriores, e faz no quadro a seguinte anotação: - uso de balões (de acordo com a intenção dos personagens); - uso de desenhos simplificados ou colagem; - onomatopeias; - título relacionado à história; - criatividade; - organização. Enquanto faz as anotações, P1 discute com os alunos sobre cada um dos critérios, respondendo às perguntas dos alunos e chamando atenção para a importância de cada um deles na produção de HQ.
2ª aula	**Apresenta a proposta de produção das HQ e explica como será feito o trabalho** P1 propõe uma dinâmica e organiza a classe em duplas para posterior produção de texto; Apresenta a proposta de produção, na qual os alunos deveriam, tomando como base contos já produzidos e publicados no blog da turma, fazer adaptações desses contos para o gênero HQ.
3ª aula	**Leitura e seleção dos textos a serem adaptados para HQ** P1 anota no quadro branco o endereço eletrônico do blog da turma e solicita que as duplas acessem a página e leiam os textos narrativos, selecionando aqueles que mais chamam atenção; Após a seleção dos textos, P1 solicita que os alunos copiem o conto escolhido em seus cadernos para serem consultados posteriormente, para a nova produção textual que deverá ser feita na sala de aula.

4ª e 5ª aulas	**Produção das HQ em sala de aula** Os alunos já organizados em duplas começam a produção das HQ, a partir dos contos selecionados no blog; P1 reapresenta os critérios, e chama atenção para o tipo de letra que deverá ser usado nas produções; P1 passa a atender cada dupla, conforme a solicitação dos alunos, corrigindo os aspectos gramaticais e orientando para a organização e quantidade dos quadrinhos, tamanho de letras, fala das personagens; Ao término, as produções foram escaneadas por P1 e publicadas no blog da turma.

O sujeito P1, atuava em três turmas de 6º e 7º anos e, conforme sugestão da professora, optamos por observar as aulas na turma do 6º ano A, para a qual foi planejada uma sequência, cuja duração total seria de nove aulas. Desse total, observamos cinco aulas que ocorreram em três dias. Os objetivos principais da sequência, informados no planejamento, eram: "conhecer o gênero HQ: constituição, estrutura e finalidade; produzir uma HQ". Como conteúdos, aparecem na sequência de P2: "leitura, oralidade, escrita, origem da HQ, História em Quadrinhos". Os textos produzidos em classe, de acordo com o planejamento, deveriam ser publicados no blog da turma criado pela professora. Na execução de suas aulas, P1 contava com diferenciados recursos didáticos: quadro branco, marcador, computador, projetor, laboratório de informática. O quadro seguinte traz a síntese das aulas do sujeito P2.

Quadro 7: Síntese aulas P2

QUADRO SÍNTESE - SEQUÊNCIA DE AULAS DO SUJEITO P2	
Aula	**Descrição**
1ª e 2ª aulas	**Leitura de conto para interpretação** Inicialmente, P2 faz correções silenciosamente nos cadernos dos alunos e chama a cada um, individualmente, para dar as orientações da atividade anteriormente solicitada; P2 dá continuidade à aula, pedindo que os alunos abram o livro na página 26 para fazerem a leitura de um conto; Após a organização da classe, P2 começa a leitura de informações biográficas do autor Luiz Vilela e em seguida, um dos alunos começa a leitura do conto "Eu estava ali deitado". **Discussão sobre os aspectos estruturais do gênero conto**

	P2 continua a leitura e ao término propõe a seguinte questão: "na estrutura do texto, é diferente do texto de Clarice?", provocando a turma para a discussão; Dando sequência à aula, pergunta novamente aos alunos: "[...] o que vocês perceberam aí na, na montagem do texto?" P2 pontua com os alunos a presença do narrador e a sua posição em primeira pessoa, sinalizando ainda, o tipo de discurso empregado, os recursos linguísticos utilizados pelo autor: início das frases com letra minúscula, ausência de pontuação, comparando-o com um conto de Clarice Lispector, lido em aulas anteriores.
3ª aula	**Discussão do conteúdo temático do conto** Após a identificação de aspectos estruturais dos contos lidos com a classe, P2 pergunta aos alunos: "Bem, e quanto ao sentido do texto? Vocês entenderam o quê?" P2 passa, então, a explorar com os alunos o conteúdo do conto, que trata do conflito de gerações e dificuldades de diálogo na família, buscando estabelecer relações entre a questão apresentada pelo autor e as situações cotidianas; P2 relê trechos do conto, diversas vezes para dar ênfase às discussões que vão sendo levantadas pelos alunos. P2 requisita que os alunos abram o livro didático na página 31 e respondam ao exercício de interpretação que trata acerca das relações entre os contos dos autores Clarice Lispector e Luiz Vilela.
4ª e 5ª aulas	**Estudo do tempo no conto psicológico** P2 solicita dos alunos que abram na página de introdução da Unidade, onde há a reprodução do quadro "A persistência da memória" de Salvador Dali e instiga a turma à discussão sobre o que veem e o que compreendem da imagem; P2, pede que os alunos elaborem respostas às questões de 01 a 06 apresentadas no livro didático, depois faz a correção da atividade.

O sujeito P2 atuava em turmas do 6º ao 9º ano. As cinco aulas observadas foram realizadas na turma do 9º ano, para a qual a professora havia planejado uma sequência, cujos objetivos seriam: "estudar os elementos da narrativa, em especial, o tempo e o espaço psicológico; conhecer as principais características do gênero conto". As produções previstas na sequência, de acordo com informações de P2 na entrevista, ficariam no próprio caderno dos alunos. Como conteúdos, o planejamento de P2 aponta: leitura de conto psicológico; estrutura do conto; caracterização dos contos; produção textual. Com relação aos recursos didáticos, esta professora utiliza nas aulas observadas apenas o livro didático de português "Para viver juntos" da editora SM, embora sua escola também tivesse à sua disposição outros

materiais, tais como, projetor e computadores. O quadro a seguir, traz a síntese das aulas de P3.

Quadro 8: Síntese aulas P3

QUADRO SÍNTESE - SEQUÊNCIA DE AULAS DO SUJEITO P3	
Aula	**Descrição**
1ª e 2ª aulas	**Orientações para a produção de crônicas** Inicialmente, P3 avisa que a turma será dividida em duplas ou trios, para a produção e informa que os textos produzidos irão compor um mural na escola, ou um livro de crônicas para a biblioteca. P3 solicita aos alunos que escrevam no caderno o enunciado seguinte: "Escreva uma crônica narrativa, revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Pense no leitor e em seus objetivos como escritor". **Definição de características do gênero** Como critérios, P3 pede que os alunos observem: - se há uma visão pessoal do assunto escolhido; - se há os elementos básicos da narrativa; - se o texto ficou curto e leve; - se diverte ou promove reflexão crítica sobre o assunto; - se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto. **Discussão sobre a situação de produção do gênero** P3 lembra os alunos de aspectos já trabalhados em aulas anteriores sobre a produção de crônicas, provocando a discussão sobre o modo como os cronistas escolhem os assuntos de seus textos. Discute a relação do gênero com os assuntos cotidianos, os meios de publicação e o contexto de circulação. Chama a atenção para o objetivo que se pretende alcançar com a produção.
3ª e 4ª aulas	**Análise de uma crônica** P3 solicita aos alunos que retomem um texto entregue numa aula anterior e inicia a discussão com os alunos, perguntando, inicialmente, se o texto é ou não uma crônica; chama atenção para os aspectos que definem o gênero; P3 discute com os alunos a temática do texto; Ao longo da leitura, P3 faz a análise linguística do texto, observando e explicando regras de pontuação, colocação dos pronomes oblíquos, acentuação e sentido das conjunções; P3 sinaliza aspectos referentes à coerência e coesão e destaca a necessidade de uma linguagem subjetiva para a produção de crônicas.
5ª aula	**Produção das crônicas em sala de aula**

	P3 mantém os alunos organizados em trios e passa a orientá-los. Ao corrigir a produção de um dos grupos, P3 lê junto com os alunos sua produção e pontua as inadequações do texto em relação ao gênero solicitado; P3 orienta a reescrita do texto, chamando a atenção para os objetivos pretendidos e para as características da crônica; P3 corrige silenciosamente outros textos e solicita aos grupos que já concluíram que façam a digitação do texto no laboratório de informática da escola.

Em seu planejamento, P3 estabelece a crônica como gênero a ser ensinado e elenca alguns objetivos, dos quais destacamos: "ampliar a competência comunicativa, lendo, analisando e escrevendo textos do gênero crônica, dentro de uma perspectiva crítica; identificar aspectos e características do gênero estudado". Os conteúdos mencionados por P3 em sua sequência didática são: "crônica; leitura e compreensão, produção textual; concordância". Quanto aos recursos e espaços utilizados pela professora nas aulas observadas, podemos citar: livros de crônicas de diferentes autores, cópias de textos, quadro branco, biblioteca e laboratório de informática. Foram observadas cinco horas/aulas desta professora, ministradas na turma do 9º ano A que aconteceram em três dias.

Para a elaboração das transcrições das aulas e entrevistas, utilizamos como referência, algumas das normas estabelecidas por Marcuschi (1986). Dessa forma, para sobreposição de vozes, utiliza-se o sinal [; para dúvidas, ou quando não se compreende parte da fala, marca-se o local com parênteses; para marcar sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual, são utilizadas letras maiúsculas; comentários do analista são marcados por duplos parênteses (( )); finalmente,para alongamento de vogal, utiliza-se o sinal ::. Nas entrevistas, a identificação da pesquisadora foi marcada pela letra P, e a identificação dos sujeitos da pesquisa, P1, P2 e P3. No caso da fala de alunos nas transcrições das aulas, identificamos com a letra A, mesmo ao tratar-se de alunos diferentes.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Em face do exposto no capítulo anterior, vimos que a TD compreende todo o processo de transformações adaptativas de um determinado saber até sua inserção no sistema didático. Vimos ainda, que os saberes eruditos, uma vez transpostos para as situações de ensino, são transformados em função dos objetivos e daquilo que se pretende ensinar. Desse modo, deve-se admitir que a dinâmica da transposição didática envolve uma série de reformulações e

adaptações de conceitos, originalmente concebidos no campo científico, para outros campos de produção de saber, como a divulgação científica e a sala de aula, por exemplo. Nesta dissertação, em virtude da multiplicidade dos dados, diferentes categorias de análise foram assumidas, as quais passamos a explicitar.

O primeiro conjunto de dados, proveniente da pesquisa documental que abrange a o Caderno de Teoria e Prática 3 do GESTAR II, foi analisado em dois aspectos diferentes: primeiro analisamos os textos e exercícios elaborados para estudo do professor; depois analisamos as propostas de atividades sugeridas no caderno para o ensino de gêneros. Para essas análises, tomamos como uma das referências principais a pesquisa de Rafael (2001a), quando analisamos os recursos para a construção do conceito de gêneros textuais no referido caderno.

Seguindo as características apontadas pelo autor para a classificação dos discursos de divulgação científica e dos discursos de formação, procedemos às análises dos materiais que compõem nossos dados documentais, situando o material investigado enquanto um texto de divulgação científica, e, para isso, observamos os recursos linguísticos de construção do conceito de gênero textual, tais como: os modos de referência, as reformulações e as exemplificações, conforme Rafael (2001a). Ainda para a análise desses materiais, serviram-nos, também, como categoria de análise, as operações de didatização dos saberes explicitadas por PETITJEAN (1998), especialmente a *descontextualização/recontextualização,* e a *despersonalização.*

Com relação aos dados provenientes das entrevistas, nos restringimos a analisar as reformulações do conceito de gêneros textuais, evidenciadas nas falas das professoras, destacando, também, os trechos em que P1, P2 e P3 descrevem suas sequências didáticas para compará-las ao trabalho efetivamente realizado nas aulas.

No que tange ao tratamento dos dados provenientes da observação de aulas, inicialmente, intentávamos seguir as mesmas categorias propostas por Rafael (2001a) quando analisou em sua tese a construção do conceito de coesão textual por professores e estagiários em suas aulas de análise linguística. Para este pesquisador, levando-se em conta o empréstimo às fontes de referência, as transformações operadas em sala de aula dão-se por meio de *solidarização*, quando há compatibilização entre os termos ou noções teóricas mobilizadas na realização das tarefas didáticas de análise linguística e de *sobreposição* entre terminologias e entre noções teóricas, que diz respeito ao efeito de redução dos conhecimentos referidos pelos termos e noções teóricas mobilizadas. Entretanto, ao analisarmos os dados das aulas, observamos que, quando as professoras, sujeitos desta pesquisa, ensinam história em

quadrinho, conto e crônica aos seus alunos, não é o conceito de gênero textual que se torna objeto de ensino. Desse modo, nas situações de sala de aula, apenas algumas dimensões ou aspectos (enunciativos, estruturais, linguísticos) do gênero são selecionadas pelas professoras e postas em situação de ensino-aprendizagem.

Por esta razão, em vez de analisar os modos de construção do conceito, como fez Rafael, optamos por analisar, com base nos estudos que se debruçam sobre o ensino de gêneros textuais (ROJO, 2000; 2001; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BUNZEN, 2004; 2006), os objetos de ensino construídos por P1, P2 e P3 em suas aulas, explicitando os aspectos dos gêneros textuais que são focalizados por cada uma das professoras. O caminho percorrido em nossas análises tentará, então, dar conta do entrecruzamento dessas diferentes fontes de dados: o TP3, as transcrições das aulas, as transcrições das entrevistas.

4 OS SABERES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS MOBILIZADOS NO GESTAR II

Neste capítulo, o nosso objetivo é analisar como os saberes sobre gêneros textuais, sob o efeito da transposição didática, são mobilizados no Caderno de teoria e prática, TP3, do GESTAR, buscando estabelecer relações de proximidade ou rupturas entre o que é apresentado pelo programa e os saberes que lhes servem de referência, quais sejam, os estudos desenvolvidos na perspectiva bakhtiniana de gênero e aqueles desenvolvidos pelos pesquisadores da Escola de Genebra.

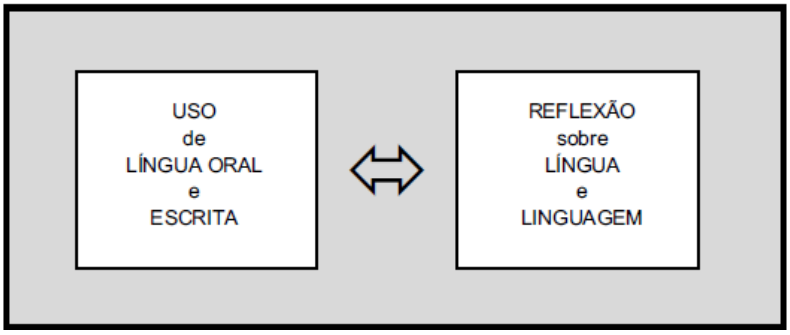
Com vistas a atender aos objetivos anunciados, estamos organizando este capítulo em três seções. Na primeira, antecedendo às análises propriamente ditas, apresentamos de modo sucinto os aspectos que caracterizam o discurso de divulgação científica, a fim de justificar o fato de estarmos considerando o caderno do GESTAR como um produto desta instância de produção de conhecimento; na segunda, buscamos explicitar, com base nos estudos de Rafael (2001a) os recursos linguísticos de construção do conceito de gênero textual no referido caderno, observando especificamente, os modos de referência, as reformulações e as exemplificações, por entendermos que a construção do conceito de gêneros textuais neste material é resultado do uso de tais recursos. Na terceira seção, analisamos as atividades propostas pelo programa para serem realizadas em sala de aula, observando o tratamento didático dado aos gêneros textuais, com ênfase nos objetos de ensino que são priorizados em cada atividade.

4.1 ENTRE A CIÊNCIA E O ENSINO: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO TP3

Conforme descrevemos no capítulo 3, o programa GESTAR II é composto por diversos instrumentos e estratégias para garantir a execução de sua proposta. Dentre os mais importantes instrumentos estão os Cadernos de Teoria Prática, TPs, que apresentam ao professor os textos para estudos individuais, orientações para os estudos coletivos, exercícios e sugestões de planos de aula sobre os diferentes conteúdos abordados pelo curso. Entendendo, numa perspectiva bakhtiniana, que a produção de qualquer texto/discurso é situada histórica, social e ideologicamente (BAKHTIN, 2003), pensamos ser importante refletir acerca da situação de produção do material aqui analisado, a saber, o TP3 “Gêneros e tipos textuais”.

Sendo o GESTAR II um programa de formação docente proposto pelas esferas governamentais, é preciso lembrar que haverá, necessariamente, uma proximidade entre os materiais que compõem esse programa e os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado pelas mesmas instâncias, que prescrevem as diretrizes para o ensino na educação básica no Brasil. De acordo com este documento, os conteúdos de língua portuguesa devem articular-se em torno de dois eixos: o uso e a reflexão sobre a língua, conforme o esquema abaixo:

Figura 9: Eixos do ensino de língua portuguesa.



Fonte: (BRASIL, 1998, p. 32).

Relacionadas ao eixo do "uso da linguagem", estão as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, levando-se em conta o contexto de sua produção; relacionadas ao eixo de "reflexão sobre a linguagem" estão as atividades de análise linguística e análise dos aspectos estruturais do enunciado. Em conformidade com esses eixos que passam a organizar o currículo de língua portuguesa, também os materiais de estudo do GESTAR II foram elaborados em torno de textos, a partir dos quais são propostas as atividades de reflexão do professor cursista e também as atividades sugeridas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Assim, o curso não perde de vista as prescrições dos PCN, pelo contrário, assumidamente, reafirma tais prescrições e pretende auxiliar o professor na transposição didática das abordagens teóricas apontadas pelo documento. Cabe então lembrar que o curso está assentado sobre os seguintes pressupostos: a) o texto é a unidade de ensino e deve ser, portanto, o centro das experiências nas aulas de português; b) os gêneros textuais devem ser os objetos de ensino.

Como já afirmamos anteriormente, embora tantos anos tenham se passado desde a publicação dos PCN, há ainda uma demanda na formação de professores para que se processe uma real implantação em sala de aula dos pressupostos defendidos no documento. Pensando

nisso, foram criados programas como o GESTAR, que pretendem capacitar os professores através da atualização de seus estudos, bem como, habilitá-los para avaliar e redirecionar sua prática de ensino.

Os cadernos do GESTAR foram elaborados para dar conta de uma série de princípios que devem reger o ensino de língua na atualidade, levando-se em consideração a finalidade do programa declarada no Guia Geral: "elevar a competência dos professores e de seus alunos e, consequentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural" (BRASIL, 2010, p. 14). Para cumprir tal intento, compõem o currículo do curso de Língua Portuguesa diversos tópicos relacionados aos estudos literários e aos estudos da linguística em suas variadas ramificações, tais como a linguística de texto, a sociolinguística e os estudos funcionalistas da gramática, por exemplo, que norteiam a discussão sobre os novos caminhos para o ensino de língua com base nas pesquisas desenvolvidas em cada uma dessas áreas.

Conforme apresentamos no segundo capítulo desta dissertação, vimos que os gêneros textuais vêm sendo estudados por pesquisadores de diversas correntes teóricas que buscam, no âmbito da ciência, formular conceitos e definições, caracterizar os gêneros quanto aos seus usos e funções, descrever seus modos de organização, etc. No entanto, o conhecimento tal como é produzido pela ciência, resultando na produção de artigos e relatórios de pesquisa publicados no meio acadêmico, nem sempre chega ao público não especializado como o professor da escola básica. Mesmo quando há acesso a esses textos, muitas vezes eles não são compreendidos em sua totalidade, por conta da própria natureza do discurso científico, o que inclui o uso de termos ou expressões específicas que requerem leituras mais aprofundadas acerca da temática abordada.

Para tornar o saber da ciência acessível aos leitores não especialistas, os pesquisadores/autores se valem dos textos de divulgação científica que têm como uma de suas funções primordiais aquela de iniciar um determinado público, estudantes e professores de língua do ensino fundamental, por exemplo, em uma área de conhecimento. Desse modo, para atender a esses leitores iniciantes, os autores de textos de divulgação fazem uso de diferentes recursos que lhes permitam apresentar os conteúdos tratados na ciência em uma linguagem mais "simples", compatível com o nível de conhecimento do público que pretendem atingir. Nesse sentido, assim como Rafael (2001a, p. 65), estamos entendendo que

> [...] os textos produzidos com fins de divulgação tendem a reformular conteúdos anteriores advindos do discurso científico. Tal processo pode ser

> visto apenas como um parafraseamento através do qual se reduz o conhecimento científico de origem, mas pode também ser visto como um processo que torna didatizável o saber que esteja sendo transmitido. Nesse caso, o objetivo não é apenas a transmissão de informações (o fazer-saber) mas também fazer com que o outro (leitor ou ouvinte) aprenda o conteúdo, como acontece com os manuais didáticos, por exemplo.

Tendo em vista os objetivos para os quais foram produzidos os chamados Cadernos de teoria e prática do GESTAR II, consideramos que tais materiais se enquadrem nesta instância de produção de conhecimento que é a divulgação científica, pois pretendem informar os professores da educação básica acerca dos estudos linguísticos atuais, ao passo em que reformulam conceitos advindos da ciência da linguagem, a fim de torná-los compreensíveis mesmo àqueles professores que estejam sendo introduzidos nas leituras da área.

Numa classificação mais próxima do material ora analisado, em sua tese "Les Discours et lês Lieux de Formation des Enseignants de Langue Maternelle" Andrade (*apud.* RAFAEL 2001, p. 70), denomina de "discurso de formação" um tipo particular de divulgação científica que teria como objetivo principal selecionar os conceitos de um universo específico e torná-los acessíveis a um público-alvo, profissional de uma área específica, como os professores de língua. De acordo com a autora, esse tipo de discurso (re)coloca para um público específico noções advindas do campo científico, as quais se constituem em saberes de formação, no sentido de que tais saberes serão repassados tendo em vista não só a atualização do leitor na área de saber, mas também uma reorientação de sua prática a partir da adoção das "novidades". Entendemos, assim, que o material por nós analisado abriga estas características, sendo possível, se não uma classificação de discurso de divulgação científica, uma aproximação com o discurso de formação.

Nesse processo de didatização do saber científico, é importante dizer que não estamos concebendo o discurso de divulgação científica como mero "repassador" de informações, como combate Rafael (2001a), mas como um campo de produção de conhecimentos de natureza mediadora, em nosso contexto, entre a ciência e o ensino. Seguindo os passos deste mesmo autor, defendemos que a didatização não é resultante de uma simplificação, no sentido de uma redução do conhecimento científico, mas de uma reformulação dos conceitos, a fim de tornar uma obra legível a interlocutores menos conhecedores de uma dada área.

Uma noção que nos parece indispensável para melhor compreendermos essa questão é a noção de *reformulação didática.* Em seu artigo "Les travoux pratiques de reformulation" Brey (1984) descreve duas fases da reformulação de um conceito, a reformulação prática, que diz respeito ao "saber utilizar o conceito" em sua forma original, especializada e a

reformulação didática dos conceitos que "pode ocorrer nas situações diversas de difusão, a partir do momento em que os termos científicos são reutilizados em domínios distintos, sendo dessa forma adaptados para atender aos diversos níveis de compreensão dos destinatários" (BREY, 1984, p. 72)[2]. Com base nesse princípio, pretendemos, então, verificar como ocorre o processo de reformulação para fins didáticos do conceito de gêneros textuais no Caderno do GESTAR.

De forma geral, pode-se afirmar que este tipo de material, no contexto de formação continuada de professores de língua portuguesa, objetiva não somente introduzir os cursistas nos estudos de um dado saber teórico, mas também pretende colocar em discussão o "como ensinar", como trabalhar com tais saberes nas aulas. Para atingir estes objetivos, a autora do referido caderno, Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, doutora em Linguística, realiza as reformulações que julga necessárias para tornar o conceito de gênero textual acessível ao professor. Para isso, se utiliza de estratégias diversas, como exemplificações, definições e explicações.

A fim de analisarmos os modos de construção do conceito de gêneros no TP3, focalizaremos nas unidades 9 e 10, os trechos em que a autora define os gêneros textuais, ou faz referência a este conceito, observando os recursos utilizados para sua didatização. Além das categorias levantadas por Rafael (2001a), de observação dos recursos linguísticos de construção conceitual, também buscaremos estabelecer relações entre os movimentos de transposição realizados pela autora no material em análise e as operações que caracterizam a chamada didatização dos saberes (PETITJEAN, 1998, p. 8-9).

De modo a tornar claras as análises aqui apresentadas, queremos explicitar a que nos referimos quando falamos em operações de didatização e em recursos de construção de conceitos. Com base nos estudos de Verret (1975) e Chevallard (1991) já discutidos em nosso capítulo inicial, Pettitjean (1998, p. 8-9) apresenta as seguintes operações de didatização dos saberes: descontextualização/recontextualização; despersonalização; programabilidade; publicidade; e controle. As duas primeiras parecem mais pertinentes ao nosso trabalho, por isso apresentamos sua definição:

[2] "Le premier seuil d'apprivoisement, savoir utiliser le concept, consiste à l'appliquer à la spécialité où on l'a rencontré la première fois (Refomulation pratique). Le deuxième seuil d'apprivoisement, savoir diffuser le concept, consiste à l'utiliser dans des domaines différents de ceux où on l'a rencontré et à en diffuser une version adaptée à des destinataires de niveaux d'accueil des informations différents (Reformulation didactique)".

1. A descontextualização/recontextualização: se refere ao processo de retirada de um determinado conceito de seu contexto original de produção, ou seja, das suas fontes de referência, sendo transformado em um saber susceptível de aprendizagem especializada;
2. A despersonalização: tal operação considera que ao ser ensinado, o conceito se dissocia de seus vínculos autorais, isto é, de seus autores de seu domínio científico de origem.

Acerca dos recursos linguísticos de construção de conceitos, é nos estudos de Rafael (2001a) que encontramos fundamentação. Ao analisar as obras "A coesão textual" de Ingedore Koch (1989) e "Redação e textualidade" de Maria das Graças Costa Val (1994), tomadas em seu trabalho enquanto textos de divulgação científica da Linguística Textual, Rafael investigou os modos de construção dos conceitos de texto e coesão textual, constatando que em ambos os livros, tais conceitos se constroem como resultado do uso de recursos como referência, reformulações, avaliações e exemplificações.

Além desses recursos, o autor destaca que determinadas obras de divulgação podem se caracterizar por traços de didaticidade, como obras que também se destinam a "fazer aprender" o conteúdo que está sendo transposto - como é o caso do material que analisamos aqui. Rafael (2001a) destaca como exemplos desses recursos, aqueles apontados por Beacco e Moirand (1995, p. 39), a saber: esquemas, quadros, desenhos (recursos icônicos que lembram os manuais escolares); definições, explicações e exemplificações; citações de especialistas, questionamentos e avaliações. Daremos ênfase às reformulações elaboradas pela autora do material analisado, observando o modo como o conceito de gênero é (re)colocado para os professores da educação básica, público leitor a quem se dirige o TP3.

4.2 AS OPERAÇÕES DE DIDATIZAÇÃO E A REFORMULAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL NO GESTAR

Nesta seção, apresentamos as análises propriamente ditas do caderno TP3, com vistas a explicitar o modo como o conceito de gêneros textuais é tomado e reformulado pelo programa GESTAR II. Estaremos observando, dessa forma, a transformação de tal conceito, advindo da Linguística, quando transpostos da ciência para os textos de divulgação, a partir das operações de descontextualização/recontextualização e despersonalização (VERRET,

1975; CHEVALLARD, 1991; PETITJEAN, 1998), e ainda, dos recursos de didatização (RAFAEL, 2001a) empregados nas unidades 9 e 10.

Uma vez que estamos concebendo o TP3, enquanto texto de divulgação científica é válido lembrar que o objetivo geral de materiais dessa natureza é a apresentação de conceitos de uma dada área de conhecimentos. Conforme Rafael (2001a, p.74) "cabe, portanto ao produtor desse discurso escolher os conceitos e os termos que serão dados a conhecer ao público-leitor".

Logo no texto da "Apresentação" do caderno, ficam explícitos os conceitos escolhidos para serem ensinados no GESTAR II, conforme demonstramos no seguinte fragmento:

> Queremos lembrar-lhe aqui a organização dos dois módulos que constituem o nosso curso completo. No Módulo 1, dividido em 3 cadernos de Teoria e Prática, vamos procurar construir ou rediscutir com você os pontos mais importantes do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, aqueles que constituem a base mesma para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. **Estaremos, ao longo deste primeiro módulo, construindo e reelaborando conceitos que nos parecem fundamentais para você, por sua vez, construir ou reelaborar uma nova prática pedagógica.** Assim, vamos não só discutir conceitos como variação lingüística, texto, intertextualidade, gramática, arte e literatura, gêneros textuais, mas vamos mostrar como esses conteúdos podem e devem entrar nas suas aulas para alunos dos 3º e 4º ciclos. (BRASIL, 2008, p. 7- grifos nossos)

Este pequeno trecho da introdução nos permite tecer importantes considerações, dentro do que nos propomos a analisar. A começar pelo propósito da autora ali apresentado e destacado por nós, é necessário pontuar que há uma clara intenção de *construir* ou *reelaborar* conceitos, acreditando-se que, a partir disso, o professor também poderá construir e elaborar uma nova prática pedagógica com base nos novos pressupostos apresentados pelo programa.

É igualmente importante, lembrar que quando falamos em transposição didática, a partir de Chevallard (1991), falamos em um complexo processo de transformações adaptativas que se acionam quando um dado *saber* científico passa a ser tomado pela escola como conteúdo a ensinar. Entre o sistema de ensino e o entorno social, conforme explicitamos no capítulo 1, há a ação dos agentes da *noosfera* que estabelecem, selecionam os conteúdos passíveis de serem didatizados. Produzido por representantes das instâncias governamentais que propõem e prescrevem o que deve ser ensinado, o trecho da apresentação destacado acima deixa evidente essa ação de seleção dos conteúdos a serem escolarizados quando anunciam: "[...] vamos procurar construir ou rediscutir com você **os pontos mais importantes do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**[...]"; esclarecendo a seguir: "[...] Assim,

vamos não só discutir conceitos como **variação lingüística**, **texto**, **intertextualidade**, **gramática**, **arte e literatura**, **gêneros textuais**, mas vamos mostrar como **esses conteúdos podem e devem entrar nas suas aulas** para alunos dos 3º e 4º ciclos". Nesse sentido, as instruções oficiais, primeiramente descritas nos PCN, são evidenciadas também nesse caderno do GESTAR II e acabam por definir ou fixar aquilo que o professor de língua portuguesa tem de ensinar. Entre o conjunto de *saberes a ensinar* ou de conteúdos estabelecidos pelos documentos norteadores para o ensino de português, estão os gêneros textuais. Cremos que ao estabelecer, prontamente, o que deve ser ensinado, ou "os pontos mais importantes" para o ensino de língua, o próprio programa delimita os espaços, de modo, que pouco resta para que o professor construa sua autonomia na eleição ou escolha dos objetos de ensino que adentram suas aulas.

Dentre esses *saberes a ensinar* que "devem" estar nas aulas de língua, estão os gêneros textuais. Para tratar desse conteúdo, o caderno está dividido em quatro unidades, das quais focalizaremos duas: a unidade 9 "Do intuitivo ao sistematizado" e a unidade 10 "Trabalhando com gêneros textuais". Em ambas, encontramos o mesmo modo de organização: um texto introdutório em que se apresentam os objetivos da unidade ao qual seguem atividades para o professor, textos para estudo e sugestões de planos de aula.

A fim de explicitarmos o modo como o conceito de gênero é construído ao longo do TP3 e, também, como são as atividades propostas para o ensino dos gêneros textuais, passamos a descrição e análise das unidades 9 e 10, tomando como exemplos trechos dos textos para estudo do professor e atividades. É importante ressaltar que não faremos aqui uma descrição de todos os exercícios que compõem o caderno, por serem muito numerosos. Focalizaremos, assim, os trechos em que a autora conceitua os gêneros textuais, apresentando também, alguns exemplos de como são as atividades sugeridas para o estudo dos professores.

A unidade 9, "Gêneros textuais: do intuitivo ao sistematizado", está dividida em três seções: Seção 1: O conhecimento intuitivo dos gêneros; Seção 2: Gêneros textuais e competência comunicativa; Seção 3: Classificando gêneros textuais. Para esta unidade, Maria Luiza Coroa, a autora, espera que ao final dos estudos, o aluno-professor seja capaz de: a) identificar as diferenças e semelhanças; b) relacionar gêneros textuais e competência comunicativa; c) identificar características que levam à classificação de um gênero textual (BRASIL, 2008, p. 14).

Seguindo uma estrutura comumente encontrada nos livros didáticos, a primeira seção do caderno é introduzida por dois exercícios, "Atividade 1" e "Atividade 2", nos quais o professor cursista é convidado a analisar cinco imagens que representam diferentes formas de

trabalho. Após a observação, solicita-se do cursista que descreva em poucas palavras, o que acha que as pessoas que aparecem nas imagens estão fazendo e, na questão seguinte, pede-se que sejam identificadas as "figuras" em que se considera que as pessoas estejam trabalhando. Logo depois, são apresentadas questões que requerem do cursista, pensar sobre seu conhecimento de mundo a respeito do "trabalho", tema que aparece em todas as unidades do TP3. Observamos, assim, que os exercícios iniciais servem apenas para situar o aluno-professor no tema transversal a ser tratado, sem introduzir efetivamente o principal conteúdo de estudo do caderno, os gêneros textuais.

A primeira referência ao conceito de gênero textual pode ser observada no texto que introduz o segundo exercício, no qual a autora afirma:

> **Exemplo 1**
>
> Assim como as idéias que temos sobre *trabalho* dependem de nossa vivência, de nossa história de vida, também o reconhecimento dos **padrões de organização de textos** depende do que já assimilamos sobre o que seja uma biografia, uma receita, uma nota de compra, um bilhete, uma carta, uma propaganda, um sermão, uma conversa de telefone, uma aula, etc. (BRASIL, 2008, p. 18 – grifos nossos)

Embora não apareça de forma explícita a terminologia "gênero textual", podemos afirmar que é esse o conceito tomado pela autora no exemplo 1, ao referir-se aos **padrões de organização de textos**. Isso fica evidente considerando-se os inúmeros gêneros citados logo em seguida para fins de exemplificação de tais padrões "[...] uma biografia, uma receita, uma nota de compra, um bilhete, uma carta, uma propaganda, um sermão, uma conversa de telefone, uma aula, etc.". Deste modo, estamos entendendo que, nesse caso, parece ocorrer uma reformulação didática, que visa tornar o conceito mais compreensível para o destinatário.

A "Atividade 3", proposta na sequência, é constituída de três diferentes textos que são apresentados ao cursista para que reconheça e identifique, a partir de sua "intuição linguística", o que são cada um desses textos. Fazendo uso do recurso da *exemplificação,* a autora apresenta no texto 1, uma biografia do autor Carlos Drummond de Andrade; no texto 2, uma receita culinária; no texto 3, um anúncio publicitário. Logo após as questões sobre os textos, a autora faz a seguinte observação:

> **Exemplo 2**
>
> Ao comparar essa variedade de textos e identificar no que eles são semelhantes e no que são diferentes, você reconheceu três **gêneros textuais** e percebeu no que se distinguem de outros. Você identificou como gêneros

> textuais as diferentes maneiras de organizar lingüisticamente as informações no texto. (BRASIL, 2008, p. 22 – grifos da autora)

No exemplo 2, o termo "gêneros textuais" aparece de modo explícito, agora definido como "as diferentes maneiras de organizar lingüisticamente as informações no texto". Desse modo, acreditamos que o termo "gênero textual" é, tanto no exemplo 1, como no exemplo 2, submetido a uma *reformulação para fins didáticos*, nas palavras de Rafael (2001a, p. 66-67), quando um determinado conceito é adaptado em um texto de divulgação para torná-lo legível aos seus destinatários. Essa preocupação em tornar o texto "didático" e compreensível aos leitores, professores da educação básica, se revela em outros momentos na unidade 9, como observamos no exemplo 3.

Exemplo 3

Importante

Por enquanto, você não precisa se preocupar com os títulos, nomes ou rótulos que a pesquisa lingüística ou os livros dão aos diferentes gêneros textuais; vamos trabalhar, primeiramente, com nossa intuição de falantes de português, para identificarmos os diferentes modos de organização de alguns textos. Mais tarde, em seções posteriores, buscaremos uma sistematização com classificações e nomenclatura.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 23

Fica claro até aqui, então, o objetivo de discutir com os professores a noção de gêneros textuais, não se prendendo, no entanto, aos "títulos, nomes ou rótulos" dados pela ciência linguística. Assim como em manuais didáticos, observamos no exemplo 3, que a autora, em diálogo com seus possíveis leitores, os professores de língua, anuncia o percurso que fará na abordagem dos gêneros textuais. Conforme o próprio título da unidade 9 "Do intuitivo ao sistematizado", nota-se que o objetivo do material é partir do conhecimento prévio dos leitores, ou de sua "intuição de falantes de português", no reconhecimento dos gêneros textuais para, somente depois de alguns exercícios e leituras, apresentar "uma sistematização com classificações e nomenclatura". Esse caminho apresentado pela autora evidencia uma das operações que caracterizam o saber didático conforme Petitjean (1998), a *descontextualização/recontextualização* do saber, transposto de seu lugar de produção original para outro campo de saber, neste caso, da pesquisa linguística para o discurso de formação que constitui os cadernos do GESTAR II.

Seguindo nossas análises, a "Atividade 4" proposta no TP3, sugere que o aluno-professor reflita sobre suas práticas com textos orais e escritos, sendo solicitadas respostas às seguintes questões:

Exemplo 4

a) Cite alguns tipos de trabalho que você realiza regularmente em que precise utilizar a língua escrita.
b) Anote algumas diferenças no uso da linguagem e na organização textual desses textos que você lê ou escreve regularmente.
c) As suas formas de comunicação oral nas atividades diárias são sempre iguais? O que faz que você utiliza variações na sua maneira de se comunicar por textos orais?
d) Recolha, nas suas práticas sociais, diferentes textos (escritos ou orais) que você intuitivamente reconhece como realização de diferentes gêneros.
e) Identifique a finalidade para qual cada um dos textos que você citou acima foi produzido, ou lido, dizendo "tal texto foi produzido para..."
(BRASIL, 2008, p. 23-24)

Com este exercício, entendemos que o objetivo era o de levar o professor a reconhecer os gêneros que são produzidos por ele em seu cotidiano, identificando as diferenças e semelhanças entre esses gêneros e, ainda, as suas finalidades. Interessante observar que, enquanto nos exemplos 1 e 2, as definições se restringem a aspectos estruturais, no exemplo 4, o cursista é colocado diante de uma outra importante categoria para a definição de um gênero textual, a finalidade para a qual é produzido. Ao final da primeira seção, a própria autora apresenta, no quadro "Resumindo", os principais tópicos discutidos, conforme exemplificamos abaixo:

Exemplo 5

Resumindo

Gêneros textuais são maneiras de organizar as informações lingüísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação.

Aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que "aprendemos" a usar o código lingüístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos.

Do mesmo modo que desenvolvemos uma **competência lingüística** quando apreendemos o código lingüístico, desenvolvemos uma **competência sociocomunicativa** quando apreendemos comportamentos lingüísticos. A identificação dos gêneros está incluída nesta competência sociocomunicativa.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 25.

Neste quadro que sintetiza o conteúdo posto em discussão na unidade, a autora define mais uma vez os gêneros textuais, desta vez, relacionando-os ao modo de organização das informações linguísticas, às finalidades para as quais são produzidos, ao papel dos interlocutores e, ainda, às características da situação em que é produzido, aspectos que serão aprofundados pela autora nas seções posteriores do caderno.

A seção 2, intitulada "Gêneros textuais e competência comunicativa" é composta de quatro atividades para o professor, nas quais são enfatizadas as relações que se estabelecem entre os gêneros e as situações comunicativas em que são produzidos. Em vários trechos, e também nas atividades, é enfatizada a adequação de um texto à sua situação de produção, conforme é possível verificar no exemplo 6, retirado de um exercício, e no exemplo 7, box informativo.

Exemplo 6

a) Como você pediria, oralmente, a um colega seu para lhe emprestar um livro? Tendo em mente esse texto oral, redija um bilhete a esse colega, fazendo o mesmo pedido.
b) Pense na comparação entre os dois textos produzidos – o oral e o escrito – e destaque algumas diferenças, como, por exemplo, na entonação de voz, no endereçamento, nos gestos que acompanham o pedido, etc.
c) Se você não passou por essa experiência, faça uma pesquisa sobre a organização textual de um requerimento. Elabore, então, um texto de requerimento solicitando sua matrícula em algum curso.
d) Compare o bilhete produzido para um colega e o requerimento. Destaque algumas diferenças nos dois textos.
e) Por que ocorrem essas diferenças?

Exemplo 7

Importante

Dependendo dos nossos objetivos e da imagem que temos dos nossos interlocutores, fazemos nossas opções lingüísticas, tanto de nível de formalidade da linguagem como de vocabulário, por exemplo. Também, dependendo da situação, escolhemos como vamos organizar a seqüência textual – ou seja, definimos qual gênero será o mais adequado para a comunicação.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 29

Tanto as questões do exemplo 6, quanto às considerações expostas no exemplo 7, levam o cursista à reflexão acerca da situação de comunicação em que os gêneros são

produzidos e, especialmente, acerca da adequação da linguagem em relação aos interlocutores. É importante destacar, porém, que no último exemplo, a autora faz uma nova reformulação do conceito de gênero em "[...] dependendo da situação, escolhemos como vamos organizar a sequência textual – ou seja, definimos qual gênero será o mais adequado para a comunicação". Nesse caso, Coroa estabelece uma relação de equivalência entre a expressão "sequência textual" e gênero, como é possível notar pelo uso da expressão *ou seja*. A noção de sequência textual, talvez tenha sido empregada aqui, associada às definições anteriores dadas pela autora que relacionam gênero às "diferentes maneiras de organizar linguisticamente as informações no texto", no entanto, essa miscelânea terminológica pode provocar equívocos, uma vez que relacionada à noção de sequência textual está a noção de tipologia. Conforme definição de Marcuschi (2008, p. 154), tipo textual

> [...] designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados.

Por outro lado, os gêneros "[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155), conforme já citamos no capítulo 2.

Voltando ao caderno, a segunda seção da unidade 9 busca relacionar gêneros textuais com competência sociocomunicativa, definida pela autora de maneira abrangente, como "capacidade para perceber as diferenças na organização de textos", ou ainda, a "capacidade de reconhecer os fins para os quais este ou aquele texto é produzido". Entendemos que, em relação às primeiras definições apresentadas no caderno, nessa seção há um alargamento do conceito de gênero, uma vez que a autora em vez de enfatizar apenas o aspecto formal, como nas primeiras definições, passa a reconhecer a impossibilidade de desvincular o gênero textual da situação em que é produzido ou utilizado, conforme nos mostra o exemplo 8.

> **Exemplo 8**
>
> "Gêneros textuais são realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; é a situação de produção de um texto que determina em que gênero ele é realizado. Por isso, gêneros não se definem por aspectos formais ou estruturais da língua: estão ligados à natureza

> interativa do texto, ou seja, à sua funcionalidade, ao seu uso" (BRASIL, 2008, p. 32).

Neste exemplo, "a situação de produção de um texto" passa a ser considerada como determinante para a definição ou mesmo escolha do gênero em que se realizará o texto. A ênfase, neste caso, está sobre os aspectos funcionais, "ligadas à natureza interativa do texto", de modo que, forma e estrutura não aparecem como fatores decisivos para a classificação de um gênero textual.

Ainda nessa seção, embora não faça referência explícita ao nome de Bakhtin, o que caracteriza a operação de *despersonalização,* nos termos de Petitjean (1998), a autora retoma a tradicional definição de gêneros discursivos do estudioso russo, apagando, entretanto, as fontes de referência, conforme demonstramos abaixo.

Exemplo 9

> Nossa experiência diária nos coloca frente a frente com diversos gêneros textuais, que podem ser definidos como **enunciados relativamente estáveis**, mas não estáticos. São estáveis porque podemos ver neles o que têm de igual e o que têm de diferente em relação a outros textos. Considera-se estabilidade o conjunto de marcas na organização textual que nos leva a decidir se um texto é uma carta, uma biografia, uma anedota, uma receita, etc. (BRASIL, 2008, p. 30 – grifos nossos)

Em Bakhtin, temos que

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso.* (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261-262)

Nesta definição de gêneros proposta por Coroa, observa-se o parafraseamento do texto original de Bakhtin (2003 [1979]) e, mais uma vez, o uso do recurso da exemplificação para ilustrar o que são os gêneros textuais, como se evidencia em "o conjunto de marcas na organização textual que nos leva a decidir se um texto é uma carta, uma biografia, uma anedota, uma receita, etc.". Aqui também, voltam a ser enfatizados os aspectos estruturais do gênero, especialmente no que tange à sua estabilidade, "o que têm de igual e o que têm de diferente", "conjunto de marcas na organização textual", em detrimento de seus aspectos enunciativos.

O que consideramos inadequado no texto do TP3, assim como já foram apontadas críticas neste sentido aos PCN (ROJO, 2000), é o fato de conceitos como texto, gênero e enunciado virem à tona sem que haja um tratamento específico para cada um deles, a fim de que as diferenças entre tais conceitos se tornem mais claras aos professores, leitores desses materiais.

Embora não seja propósito de nossa pesquisa investigar a fundo a questão, diante do que temos analisado, nos perguntamos a respeito da visão acerca do professor que se revela nos materiais elaborados para ele. Não estariam os professores "preparados" para compreender esses conceitos? Para nós, a apresentação e discussão aprofundada de noções como a de texto e de enunciado seriam fundamentais no material de estudo do programa, por considerarmos estas como noções basilares para a compreensão da concepção de língua adotada e para o entendimento da proposta de trabalho na perspectiva dos gêneros.

Dando continuidade às análises, a terceira seção que encerra a unidade 9 tem por objetivo: "identificar características que levam à classificação de um gênero textual". Nessa seção, a autora destaca que os rótulos que damos aos gêneros não são rígidos, sendo possível que um texto, embora apresente as características estruturais de um gênero, seja classificado de modo diferente, a depender dos propósitos comunicativos dos interlocutores.

A primeira atividade de leitura proposta nesta seção consiste na comparação de dois textos: uma receita culinária convencional "Espaguete com brócolis e tomate seco" e um texto de opinião com tema político, elaborado no formato de receita "Lasanha à recessão gratinada". A partir desses textos, propõem-se questões, a fim de levar o professor a perceber que "as intenções dos falantes podem tornar flexível até um padrão mais rígido de gênero textual e 'transpô-lo' para situações sociocomunicativas diferentes daquela de seu emprego habitual" (BRASIL, 2008, p. 35). Tal afirmação reforça o princípio já defendido pela autora de que gênero se identifica pelo uso e, por isso, as classificações devem sempre levar em conta a finalidade para a qual o texto é construído.

Passemos às análises na "Unidade 10 - Trabalhando com gêneros textuais". Para esta unidade, os objetivos esperados são: a) distinguir as características de gênero literário e de gênero não-literário; b) caracterizar o gênero poético, de acordo com a função estética da linguagem; c) caracterizar uma das formas de realização do gênero poético: o cordel.

A seção 1, "Gênero literário e não-literário", está dedicada às distinções entre esses dois grandes grupos que abrigam diferentes gêneros. Inicialmente, Coroa lembra que a identificação e classificação dos textos foi iniciada no campo da literatura, sendo que, somente no final do século XX, os estudos linguísticos vão ocupar-se do texto. Partindo de

exemplos de textos poéticos, a autora conduz as discussões em torno das características que fazem com que um texto seja considerado literário, dando especial ênfase ao uso da linguagem com finalidade estética, principal atributo dos textos literários.

Dando maior visibilidade à questão da finalidade para a qual um dado gênero é produzido, a autora, faz uso do recurso de *referência*. Para Rafael (2001a, p. 74), o princípio fundador do discurso de divulgação é o da difusão de conhecimentos, sendo um recurso fundamental o da apresentação de conceitos e terminologias. Uma vez escolhidos os conceitos, o discurso será organizado em torno de "referências", seja aos próprios conceitos, aos termos que recobrem esses conceitos, seja a pressupostos teóricos, seja a autores, entre outros referentes. No exemplo 10, a autora do caderno faz referência a um estudioso da temática dos gêneros textuais:

Exemplo 10

Importante

"Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares." L. A. Marcuschi

Conforme ilustramos no exemplo 10, há uma referência explícita ao autor Luiz Antônio Marcuschi, numa citação utilizada pela autora para fundamentar seu posicionamento em relação às finalidades dos gêneros textuais. Segundo Rafael (2001a, p. 101-102), um tipo de ocorrência de *referências* é a citação de obras anteriores, uma alusão explícita à determinadas noções e explicações teóricas elaboradas por estudiosos, os quais são tomados por autores da obra de divulgação, como fundamentos teóricos para o repasse de informações. De acordo com o autor, as citações podem vir marcadas por recursos tipográficos, como diferença de letra, aspas, alteração no tamanho do espaço entre as linhas, recuo do texto citado à direita, ao centro ou à esquerda. No caso do exemplo apresentado, vimos que o recurso empregado é o uso do quadro e a diferença na cor do plano de fundo do texto, o que dá maior destaque às palavras do autor citado.

A segunda seção da Unidade 10 tem como objetivo caracterizar gênero poético, de acordo com a função estética da linguagem. Para tanto, a autora traz exemplos desse gênero para leitura, além de vários exercícios que têm o intuito de fazer com que o cursista possa

identificar as características que distinguem o texto literário dos "textos que têm como principal finalidade transmitir informações, regulamentar comportamentos ou desempenhar outros objetivos práticos ou utilitários".

Nesta seção, Coroa volta a apresentar uma definição de gênero textual bastante aproximada da definição de Bakhtin (2003 [1979]), parafraseando-o, embora novamente não faça menção ao autor. No exemplo 11, a autora cita desta vez as categorias definidoras de gênero, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a composição.

Exemplo 11

> Gêneros podem ser caracterizados como padrões relativamente estáveis de enunciados presentes em cada interação verbal. Distinguem-se pelo conteúdo temático, pelo estilo, pela composição textual, pelo relacionamento social dos participantes e, especialmente, pela finalidade segundo a qual são produzidos. (BRASIL, 2008, p, 68)

As atividades 5 e 6 que seguem a citação, buscam, a partir da comparação entre dois textos poéticos, "Operário em construção" de Vinícius de Moraes e "Construção" de Chico Buarque de Holanda, discutir os aspectos textuais relacionados ao tema, às características formais e às marcas linguísticas de cada autor. São exemplos das questões propostas sobre esses textos, as que trazemos no exemplo 12.

Exemplo 12

> Vamos comparar os dois poemas, o de Vinícius de Moraes e o de Chico Buarque.
> a) Como o tema aproxima os dois textos?
> b) Que opinião a respeito do trabalhador você acha que os autores querem formar nos leitores?
> c) Que características textuais são semelhantes nos dois textos?
> d) As características comuns aos dois textos são suficientes para classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero textual? Por quê? (BRASIL, 2008, p. 73)

Finalmente, a terceira seção que fecha a unidade, traz como objetivo: caracterizar uma das formas de realização do gênero poético, o cordel. Para isso, a seção está organizada em quatro atividades que são desenvolvidas em torno de diferentes exemplares desse gênero.

Na abertura da seção, a autora comenta sobre a origem dos textos de cordel e os apresenta como uma forma de ocorrência do gênero poético que guarda algumas semelhanças e diferenças, quando comparados aos poemas já estudados nas unidades anteriores do TP. Depois dessa apresentação, as atividades de leitura e as questões propostas são organizadas

sempre em torno das características composicionais e conteúdo temático dos cordéis que acompanham os exercícios. Cumprindo o principal objetivo da seção de caracterizar o cordel, a autora apresenta as características formais desse gênero, conforme ilustramos nos exemplo 13.

Exemplo 13

- Os versos mais populares são as sextilhas (estrofes com seis versos) setessilábicas (com sete sílabas em cada verso). Mas também são populares as quadras e as estrofes de dez versos. Mais modernamente, a estrutura formal deixou de ser tão rígida.
- O cordel, tradicionalmente, conta uma história, como você pode perceber. Essas histórias costumam narrar as dificuldades e sofrimentos de um herói que, ao final, triunfa e será recompensado.
- A história narrada, geralmente, apresenta uma situação de equilíbrio, desenvolve um conflito e termina restaurando o equilíbrio.
- Como você também pode perceber, o cordel remete freqüentemente a passagens bíblicas ou "fantasia" lutas e conflitos entre o bem e o mal, em que o bem sempre vence.
- Por manter um vínculo estreito com a oralidade, muitas vezes, o poeta "chama" o leitor/ouvinte para tomar posição quanto ao tema. E para isso, ele se "apresenta" no texto [...] (BRASIL, 2008, p. 77)

Ao caracterizar o gênero cordel, Coroa leva em consideração as categorias já discutidas em itens anteriores: o conteúdo temático, o estilo e a composição. São observados, então, tanto os aspectos formais, relacionados a organização linguística (organização das estrofes e dos versos), quanto aspectos relacionados ao assunto tratado nos textos (dificuldades e sofrimentos de um herói), e, ainda ao contexto de sua realização. Em outro momento, a autora também destaca a finalidade ou função social cumprida por esse gênero, conforme exemplo 14.

Exemplo 14

Apesar de sofrer influências da modernidade, ainda hoje a temática do cordel continua tendo uma função social de ensinamento, de aconselhamento, muitas vezes transformada em transmissão de informações. Em suma, podemos dizer que a forma em verso, a finalidade de transmitir um aconselhamento, o relacionamento social entre os participantes – autor, geralmente anônimo, e público-alvo dessa informação geralmente coletivo -, compõem um conjunto de características que permitem dizer que este é um gênero poético. Mais ainda: que é um gênero poético que recebe a subclassificação de **cordel**. (BRASIL, 2008, p. 82 – grifos da autora).

Tratando mais uma vez acerca das características do cordel, Coroa deixa claro neste trecho, que para a classificação do gênero é necessário observar, além dos traços formais, a função social, a finalidade e o relacionamento social entre os participantes. Neste exemplo, afirma-se a noção de que os gêneros não se definem, apenas, por aspectos formais ou estruturais da língua, sendo fundamentais para sua classificação, sua funcionalidade e seu uso nas situações de interação. Neste exercício, observa-se uma ênfase sobre elementos definidores da situação de produção do gênero, quais sejam: objetivo (*função social de ensinamento, aconselhamento*) e definição dos interlocutores (*o relacionamento social entre os participantes – autor, geralmente, anônimo, e público-alvo dessa informação, geralmente, coletivo*).

Diante das análises que trouxemos nessa seção, observamos assim como Rafael (2001a), que o saber teórico ou de referência é mobilizado no texto de divulgação científica por meio de diversos recursos, com o objetivo de tornar esse saber acessível a um público não especializado. No caso do TP3, vimos que o conceito de gêneros textuais é tomado, não exclusivamente, mas principalmente, dos estudos bakhtinianos, sendo reformulado por meio de parafraseamento, referências e exemplificações. Do ponto de vista da reformulação dos conhecimentos provenientes da Linguística, nos termos de Rafael (2001a, p. 108), podemos admitir que no TP3, ocorre uma formulação conceitual de gêneros textuais que se afasta de um padrão científico, aproximando-se mais de um padrão didático de produção de conhecimento.

As análises que fizemos das unidades 9 e 10, de acordo com o que foi sinalizado nos vários exemplos em que Coroa propõe definições para os gêneros, nos permitiram notar algumas fragilidades, como a ausência de apresentação ou discussão de noções fundamentais para a compreensão do fenômeno da interação como propõe Bakhtin. Nesse aspecto, concordamos com Rodrigues (2005, p. 154) ao destacar que

> [...] para apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a *concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência;* portanto, não dissociá-la das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana,* pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros. (grifos da autora)

Reafirmamos ainda, que a falta de unidade conceitual sobre os gêneros no caderno é problemática ao longo das unidades, pois, no intuito de introduzir a noção de gêneros por partes ou de forma "simplificada" para os professores cursistas, acaba trazendo definições vagas, pouco claras e aparentemente contraditórias em alguns momentos, como apresentamos nos exemplos que destacamos acima. Reconhecemos as reformulações e adaptações como necessárias ao discurso de divulgação e, de igual modo, sabemos que nem sempre é possível um aprofundamento teórico e detalhado de conceitos, dentro das estruturas pré-fixadas de um curso de formação de professores em serviço, levando-se em conta, também, a própria natureza e finalidade dos programas. No entanto, no caso do estudo dos gêneros textuais, acreditamos que seria imprescindível apresentar aos professores uma visão mais ampliada dessas outras noções citadas por Rodrigues, para que a abordagem didática dos gêneros textuais não se restrinja ao estudo de suas características linguísticas e formais estritas.

4.3 OS GÊNEROS TEXUAIS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELO GESTAR II: QUAIS OS OBJETOS DE ENSINO?

Nesta seção, buscaremos analisar as atividades propostas pelo GESTAR II tomando como referência para estas análises os trabalhos de diferentes autores que discutem o ensino de leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros textuais. É nosso propósito investigar aqui, o que é de fato ensinado por meio dessas atividades, ou seja, os objetos de ensino que são evidenciados em cada uma delas.

A partir da teoria da Transposição Didática segundo Chevallard (1991), é possível apreender duas instâncias diferentes no processo de transposição (conforme explicitado na seção 1.2 desta dissertação). A primeira instância seria o que podemos denominar de transposição *lato sensu*, compreendendo a atuação da *noosfera* na seleção dos saberes que devem adentrar o sistema didático, incluindo-se aí o papel das instituições como os ministérios e secretarias de educação, ou ainda dos programas de formação de professores que delimitam o que "deve ser ensinado". A segunda, entendida como transposição *stricto sensu*, relaciona-se às operações de didatização que ocorrem já no interior do sistema didático, em que o *saber a ensinar* deverá, então, constituir o *saber ensinado*, incluindo-se nesta instância a elaboração de sequências didáticas, exercícios e avaliações.

Na seção anterior, ao analisar as reformulações do conceito de gênero no caderno do GESTAR II e as orientações para o professor acerca de sua abordagem no ensino, entendemos tratar-se ainda da transposição *lato sensu*, onde se definem e prescrevem os saberes que

devem ser ensinados, neste caso, os gêneros textuais. Nesta seção, embora ainda estejamos analisando o mesmo caderno, nosso foco estará nas atividades ou exercícios sugeridos aos professores cursistas para serem realizados com seus alunos, a fim de ensinar um saber já transposto para o sistema didático. Acreditamos assim, que ao analisar estes exercícios, estaremos observando outra instância no processo de transposição dos gêneros textuais, a transposição *stricto sensu.*

Antes de adentrarmos as análises destas atividades, queremos discutir alguns pontos importantes sobre a introdução dos gêneros textuais na escola que embasam nossas considerações. Conforme discutimos em capítulos anteriores, o ensino de língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, esteve voltado para o estudo da gramática normativa, de modo que, a introdução do texto como objeto de estudo e de ensino, de modo efetivo nas aulas, pode ser considerada relativamente recente. Segundo apontam Rojo e Cordeiro (2004), a "virada discursiva ou enunciativa", no que diz respeito ao enfoque dos textos, levando em conta seu funcionamento e seu contexto de produção/leitura, passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares brasileiros a partir de sua incorporação nos PCN de língua portuguesa. Com esse novo enfoque, nos dizem as autoras que

> [...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais [...] as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o *modo de pensar* e *o modo de fazer* esse ensino de novos objetos (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11-12 – grifos das autoras).

Mesmo tendo sido bastante difundida essa orientação discursiva (ou enunciativa) ao ser assumida pelos parâmetros, sabemos que a "novidade" dos gêneros provocou e, certamente, ainda provoca dúvidas sobre como ensiná-los. Diante das discussões já apresentadas neste trabalho, é certo que em seu trabalho com alunos em sala de aula, o professor de língua da educação básica não terá como objetivo, ensinar categorias teóricas, termos e nomenclaturas científicas relativas aos gêneros textuais. Portanto, seus saberes de referência e as orientações curriculares deverão ser adaptados e transformados para cumprir os objetivos de ensino.

Por conta disso, a necessidade de cursos de formação docente que viabilizassem um caminho entre as sugestões dos documentos oficiais e a sala de aula tornou-se imperativa. As ações de formação contínua do professor, das quais faz parte o GESTAR II, propõem-se a mediar esse percurso, apresentando "modelos" de exercícios para o ensino de conteúdos sugeridos pelos parâmetros, tais como, os gêneros textuais.

Para dar conta da "via de mão dupla entre teoria e prática" (BRASIL, 2010, p. 34), proposta pelo programa, além dos textos para estudo do professor, os cadernos trazem, também, atividades que devem ser realizadas em sala de aula. Durante o curso de formação, exige-se do professor cursista que ao final das unidades escolha ao menos uma das atividades do tópico "Avançando na prática" para realizar com seus alunos. As experiências vivenciadas na prática de tais atividades deveriam ser registradas em relatório e, posteriormente, levadas para discussão nas sessões coletivas de estudo com os colegas de curso e com o formador/tutor. Entre as unidades 9 e 10, encontramos seis atividades, entre as quais, cinco se voltam para o ensino de gêneros e são elas que passamos a descrever e analisar. Vejamos o exemplo a seguir.

Exemplo 15

1. Leia com seus alunos a biografia de Carlos Drummond de Andrade, ou de outro autor cujos textos já tenham sido trabalhados em sala de aula.
2. Procure, com seus alunos, em livros didáticos, ou outros ao seu alcance, outros textos biográficos.
3. Analise os textos para que eles identifiquem que tipos de informações constituem um texto biográfico.
4. Proponha que cada um dos alunos elabore sua própria biografia, na terceira pessoa, como foi feita a de Carlos Drummond de Andrade.

Obs. Uma variação sobre essa atividade pode ser, se houver possibilidade, os alunos elaborarem a biografia de alguém importante na escola ou na comunidade. (BRASIL, 2008, p. 25)

No exemplo 15, há uma proposta de leitura e produção em torno do gênero biografia. O primeiro procedimento sugerido é a leitura de um exemplar deste gênero disponível no próprio caderno do professor que servirá de ponto de partida para os passos seguintes: análise comparativa com outros textos, identificação de características comuns e produção de texto. Vemos assim, que embora a proposta seja voltada para a leitura e produção de um gênero textual, a biografia, as atenções estão voltadas somente para a sua estrutura composicional, não sendo mencionados os aspectos comunicativos, isto é, a finalidade ou o contexto de produção e de circulação desse gênero. Questões como: para quem os alunos estariam escrevendo? Ou, onde esses textos circulariam? Não ficam claras na proposta. Por

desconsiderar esses aspectos, consideramos esse que esse tipo de atividade, pouca ou nenhuma alteração apresenta em relação a propostas mais antigas de produção de redações como "meros produtos escolares". Refletindo acerca dessas questões Bunzen (2004, p. 153) afirma que nesses termos "os alunos continuam a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias e reportagens etc., uma vez que não houve alteração no contexto de *produção, circulação* e *recepção*.

Ainda de acordo com o autor, para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltado para o uso dos textos em gêneros específicos. Desse modo, mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, Bunzen sugere que o professor deva "ajudar os alunos a desconstruir e a reconstruir tais modelos em função de uma prática escolar situada". (BUNZEN, 2004, p. 157)

O exemplo 16, conforme veremos a seguir, traz uma proposta parecida com a atividade analisada anteriormente, pois enfatiza também os aspectos formais do gênero em questão. Neste caso, são apresentadas três versões de uma mesma fábula para que sejam lidas e comparadas em seus aspectos composicionais.

> **Exemplo 16**
>
> 1. Leia abaixo uma terceira versão da fábula A CIGARRA E A FORMIGA com seus alunos.
> 2. Proponha exercícios de interpretação do texto e reflexão sobre os conceitos de trabalho da cigarra e da formiga.
> 3. **Destaque a forma** poética, com rima, métrica e ênfase no plano sonoro para comparar com os textos de Monteiro Lobato, que estão em prosa. **Focalize, principalmente, a semelhança no tema e a diferença na composição lingüística.** Assim os alunos começam a ficar atentos para dois dos critérios em que se baseia a classificação de gêneros textuais.
> 4. Proponha que os alunos escrevam uma ou duas frases sobre a "moral da história" que cada uma das versões admite.
> 5. **Explicite, no quadro negro, as características que fazem desses textos uma fábula: personagens, temas, intenções do autor, conclusões do leitor.**
> 6. Se seus alunos já podem interpretar textos mais densos, ou se você preferir trabalhar com outros gêneros, você poderá escolher um dos outros gêneros que foram objeto de nossas reflexões nesta unidade. **O importante é que você ofereça aos alunos dois ou mais textos para que as características de um determinado gênero sejam detectadas a partir da comparação entre textos**. (BRASIL, 2008, p. 41 – grifos nossos)

Nesta atividade, os procedimentos sugeridos para o estudo do gênero fábula se restringem à leitura e interpretação do texto e, especialmente, à sua estrutura. Conforme

destacamos no exemplo acima, as instruções dadas ao professor neste exercício dão ênfase à caracterização formal do gênero. Não se pode negar que há menção da situação de produção, quando é sugerido que sejam explicitadas as "intenções do autor, conclusões do leitor", no entanto, isso aparece na atividade como algo secundário, uma vez que, de acordo com a proposta, o professor é recomendado a focalizar, principalmente "a semelhança no tema e a diferença na composição linguística". Quanto à produção sugerida a partir da leitura das três diferentes versões de "A cigarra e a formiga", solicita-se dos alunos que "escrevam uma ou duas frases sobre a "moral da história" que cada uma das versões admite", o que nos parece pouco útil para a compreensão das dimensões sociais que a produção de um dado gênero pode abarcar.

Consideramos, portanto, que a atividade proposta no Exemplo 16 não consegue dar conta do gênero em seu caráter enunciativo, pois não se preocupa com o gênero textual e seu funcionamento na dinâmica social. Dessa maneira, embora o gênero fábula tenha sido introduzido, a tarefa elaborada com base nesse gênero, evidencia que ele não foi o objeto de ensino, pois fica restrita aos aspectos estruturais, perdendo de vista o aspecto comunicativo. Acerca dessa demasiada preocupação da escola com a forma, nos diz Bezerra (2010, p. 44) que

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

Dando continuidade às análises do TP3, nota-se que a atividade sugerida no exemplo 17 tem como ponto de partida a leitura de quatro diferentes textos que se apresentam em gêneros textuais também distintos. O texto 1 é identificado no caderno como um artigo jornalístico; o texto 2 é um anúncio, classificado; o texto 3, um poema; e o texto 4, horóscopo. São sugeridos os seguintes procedimentos ao professor para o trabalho com esses textos:

> **Exemplo 17**
>
> 1. Na sala de aula, separe os alunos em 4 ou 8 grupos para analisar os textos que você terá reproduzido em número suficiente para todos do grupo.
> 2. **Oriente seus alunos a identificar como as informações estão distribuídas nos textos; qual o conteúdo temático (de que trata o texto); qual a finalidade; quem são seus leitores em potencial; etc**.

> 3. Se você considerar que a análise do plano composicional (da organização das informações) é ainda difícil para um trabalho autônomo, reserve esse trabalho para fazerem todos em conjunto, com a ajuda do professor.
> 4. As respostas, escritas pelos grupos, serão apresentadas a todos como o resultado da análise de cada gênero textual, ao mesmo tempo que os exemplos dos textos circularão entre todos para que a análise seja acompanhada com o texto empírico.
> 5. Mais importante do que a nomenclatura usada para classificar os gêneros é a capacidade para reconhecer características comuns que distinguem um gênero do outro. Por isso, convém informar, de antemão, o gênero com que cada grupo trabalhará.
> 6. Depois dessa análise de textos previamente escolhidos, você poderá levar para a sala de aula alguns exemplares de jornais para que sejam os próprios alunos a escolherem os textos para analisar.
> 7. Você também poderá solicitar que seus alunos tragam eles mesmos um conjunto de gêneros diversos, retirados de jornais ou revistas, para serem analisados em sala de aula. (BRASIL, 2008, p. 66-67)

No exemplo 17, temos uma proposta de exercício em que, embora permaneça evidente a preocupação com a forma e a estrutura textual, há o encaminhamento para a identificação do conteúdo temático, da finalidade e dos leitores em potencial dos gêneros estudados, o que contribui, em nossa visão, para uma análise mais eficaz acerca do funcionamento desses gêneros nas situações de comunicação em que são produzidos. Também no exemplo 18, observamos que a situação de produção e recepção do gênero é colocada em primeiro plano.

> **Exemplo 18**
>
> 1. Leve aos seus alunos uma letra musicada – que você considere atraente para a idade deles – e cante com eles, acompanhando a música e seguindo a letra por escrito.
> 2. Faça com eles uma interpretação do texto, em termos de tema, autor/leitor/ouvinte, formas de expressão, aspectos na construção dos sentidos, idéias sugeridas e/ou explícitas, e tudo o mais que achar interessante e pertinente – inclusive as razões porque os alunos gostam, ou não, da canção.
> 3. Compare com algum outro texto que tenha sido trabalhado sobre o mesmo tema, ou com o mesmo aspecto formal (poesia).
> 4. Provoque uma reflexão sobre a compatibilidade entre oralidade e escrita e sobre o fato de que alguns gêneros podem ser realizados pelas duas modalidades enquanto outros só ocorrem por escrito, ou oralmente.
> 5. Identifique com eles quem é o autor (ou autores) e quem são os ouvintes/leitores a que se destina o texto-canção.
> 6. Identifique algum traço lingüístico que marque o destinatário da canção, como, por exemplo, gírias ou terminologia específica.
> 7. Leve-os, sobretudo, a reconhecer que gêneros textuais estão em toda parte, não apenas na escola. (BRASIL, 2008, p. 74-75)

Neste exemplo, entendemos que o tipo de análise proposta para o gênero é bastante interessante à medida que convoca os alunos a pensarem sobre os vários aspectos, internos

(relativos aos aspectos linguísticos e formais) e externos (relativos aos contextos de produção e recepção) do gênero letra de música. Além disso, são postas em relevo as características relacionadas ao estilo, o que é uma marca determinante para a compreensão de tais textos.

A última atividade da unidade 10 proposta na seção "Avançando na prática" está ilustrada no exemplo 19.

Exemplo 19

1. Leia com seus alunos o seguinte texto de cordel de João Martins de Athayde "As quatro classes corajosas: vaqueiro, agricultor, soldado e pescador".
2. Proponha uma reflexão sobre o que diz o texto em termos de tema, objetivos, personagens, visão de mundo:
a) a discussão pode ser feita em conjunto, oralmente, com a participação de todos, sendo conduzida por perguntas do(a) professor(a);
b) para turmas mais adiantadas na escolarização, cada um desses aspectos pode ser previamente discutido em grupos menores para, depois de preparado o tema, será apresentado à turma toda;
3. Após a análise do poema, proponha uma discussão sobre as finalidades do texto de cordel e como esse texto as realiza;
4. Utilize as informações que apresentamos nesta seção para conduzir a discussão. (BRASIL, 2008, p. 84-86)

Nesta atividade, o gênero escolhido para o ensino é o cordel. Para isso, sugere-se ao professor a leitura de um texto, a partir do qual, propõe-se a discussão "em termos de tema, objetivos, personagens, visão de mundo" e, ainda, sobre "as finalidades do texto de cordel e como esse texto as realiza". É interessante, observar, que somente uma das atividades propõe uma situação de produção de texto, de modo que as demais mantêm o foco na leitura e na análise das características.

Em face do exposto em nossas análises, observamos que nos exercícios propostos, embora sejam mantidas relações de proximidade com os saberes de referência, há um significativo deslocamento da noção de gênero tal como apresentada no contexto das discussões teóricas, tanto nos estudos de viés bakhtiniano, quanto nos estudos que seguem a perspectiva da escola de Genebra. Enquanto no discurso produzido no campo científico os gêneros aparecem intrinsecamente vinculados ao seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação, nas atividades analisadas do GESTAR, observa-se uma ênfase mais acentuada nos aspectos estruturais, em detrimento de seus aspectos comunicativos ou interacionais.

5 A REFORMULAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAIS PELAS PROFESSORAS E SUA MOBILIZAÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS:

Depois de tratarmos acerca da reformulação do conceito de gêneros textuais no GESTAR II e acerca da mobilização de tal conceito nas atividades propostas pelo programa, seguindo os objetivos dessa pesquisa, buscaremos analisar neste capítulo, como se dá o processo de reformulação do mesmo conceito na fala das professoras pesquisadas, a partir dos dados coletados em entrevistas, e sua mobilização nas aulas, quando se propõem a ensinar um dado gênero textual.

Para que se possa analisar a mobilização dos saberes docentes em suas práticas de ensino, é importante considerar, primeiramente, que o saber-fazer do professor é constituído por múltiplos saberes, provenientes de fontes diversas que são mobilizados por ele em sua prática diária de sala de aula. Desse modo, parece-nos fundamental compreender que não somente os saberes teóricos ou disciplinares são convocados no momento em que o professor planeja e executa suas aulas, mas uma ampla variedade de saberes é colocada em jogo quando se pretende ensinar um conteúdo.

Antes de apresentarmos as análises das entrevistas e das aulas das professoras pesquisadas, cabe refletirmos acerca dos diferentes saberes que formam o que estamos chamando "saber do professor", entendendo, principalmente, como já mencionado de várias maneiras neste trabalho, que o saber elaborado pela ciência e o que é ensinado pelos professores em suas aulas abrigam profundas distinções, sendo marcados pelos diferentes objetivos de sua produção.

No caminho dessas discussões, apoiados em Tardif (2008) compreendemos que o saber docente é um saber plural, "formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais"[3]. Descrevendo sucintamente cada um destes: os saberes da formação profissional, correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instâncias de formação de professores, compreendendo os saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos; os saberes disciplinares, correspondem aos diversos campos do conhecimento, saberes específicos de cada disciplina no interior de cursos distintos; os saberes curriculares

[3] Rafael (2006), citando trabalhos de Perrenoud (2001) e de outros autores da área da Educação, lembra que a terminologia para se referir aos saberes dos professores é vasta. Em nosso trabalho, adotamos a classificação de Tardif (2008), que propõe: saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, conforme se verá posteriormente. Os saberes disciplinares são tomados por sinônimos de saberes de referência.

estão ligados aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; finalmente, os saberes experienciais ou práticos, desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções.(TARDIF, 2008, p. 36-40)

Sobre os últimos, o autor esclarece, ainda, que consistem no conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. São, pois, saberes práticos a partir dos quais os professores orientam sua profissão e sua prática cotidiana.

Para nós, essa compreensão é fundamental, pois ao analisarmos as aulas das professoras envolvidas nessa pesquisa, observamos que os saberes ali mobilizados são também plurais, de modo que suas práticas de ensino além de trazerem marcas de seus saberes referenciais, adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada, revelam também suas crenças sobre o saber ensinar, advindo de outras fontes sociais de aquisição que formam os saberes adquiridos no exercício de sua profissão.

Conforme demonstraremos por meio de nossas análises, as sequências didáticas em torno de gêneros textuais desenvolvidas pelas professoras guardam suas relações com saberes diversos, não sendo o saber científico sua única fonte de aquisição. É pertinente lembrar que, sob o efeito da transposição didática, os conhecimentos teóricos produzidos na academia passam por diversas instâncias antes de atingir o professor em sala de aula. Nesse caminho, a produção dos pesquisadores no âmbito da ciência passa por mediações: de sua elaboração na universidade, aos textos de divulgação científica, onde os conceitos são reformulados, até os documentos oficiais que prescrevem o ensino, programas das secretarias, cursos de formação, até chegar, finalmente, à sala de aula.

Assumimos, assim como Rafael (2001a), que na sala de aula há mobilização de recursos próprios do movimento de transposição de conhecimentos desses lugares todos (ciência, divulgação, sistema escolar), para se constituir um objeto próprio do discurso didático, de modo que a prática não pode ser concebida como transmissão de saberes. Nesse sentido, afirmamos que o saber construído na aula não é um saber científico de referência simplificado, mas é resultante da mobilização de uma multiplicidade de saberes, construídos e marcados pelo novo contexto de sua produção.

Acerca dos objetos de ensino, nos lembra Rojo (2001) que dentro da abordagem mais ampla de transposição didática (CHEVALLARD, 1985 e 1988), a equipe de didática de língua materna da Universidade de Genebra atribui um lugar de destaque à modelização didática (conforme tratamos no capítulo 2 desta dissertação). Nesta perspectiva, estes pesquisadores supõem os gêneros como um dos objetos centrais no ensino de língua materna,

sendo a construção de um modelo didático para o ensino de determinado gênero um dos momentos centrais na construção de um plano de ensino. Esse modelo é responsável pela seleção de características do objeto a serem ensinadas e por sua adequação às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, a ausência de modelos didáticos de gêneros textuais já elaborados por especialistas e o desconhecimento por parte dos docentes acerca dos modelos já existentes, acabam fazendo com que cada professor elabore, a seu modo, suas sequências didáticas para ensinar seus alunos a produzirem textos em diferentes gêneros (cf. BARBOSA, 2000) Assim sendo, o professor seleciona para o trabalho em sala de aula os aspectos que julgam ser mais importantes para a apropriação de determinado gênero pelos alunos. É esta seleção do objeto de ensino por parte do professor que nos interessará aqui, pois entendemos que em suas sequências didáticas, P1, P2 e P3, constroem seus próprios modelos didáticos dos gêneros: história em quadrinhos, conto e crônica, respectivamente.

Levando-se em conta que este capítulo não tem o intuito de apontar inadequações diante do que foi proposto pelas professoras pesquisadas, o que se pretende analisar é: como as professoras concebem os gêneros textuais e, a partir disso, explicitar quais os objetos de ensino construídos por elas, quando têm por objetivo ensinar diferentes gêneros. Dando início a essas análises, trazemos nos excertos abaixo, o que dizem as professoras sobre os gêneros textuais, quando solicitadas a apresentar uma definição para o conceito.

> P1: "Pra mim **o gênero textual é a configuração, a forma que o texto tem dentro da situação comunicativa** se eu quero, se eu quero como eu já acabei de falar antes, se eu quero mandar um recado pra alguém eu vou fazer um bilhete, **depende da situação comunicativa que o texto... e da intenção que o autor tem na hora de fazer de produzir aquele texto**".

> **P2:** Olhe só, é, é... são... são várias coisas que passam pela minha cabeça a respeito de gêneros, eu já li muito, eu já né? fiz muito resumo sobre gênero. Mas assim, eu vejo que **os gêneros são elementos que, que favorecem o melhor entendimento do mundo, das pessoas, do nosso contexto e:: como também da::, do uso da língua**. Não é? [...]Por que:: além também de promover várias coisas cada uma tem sua intenção uma pra entreter, outra para informar, outras para é:: informar, entreter (e outros é pra:::) (...) Fazer a reflexão da sociedade, né? E cada uma tem sua::: sua forma específica de trabalhar o gênero né? E aí favorece também a competência comunicativa do sujeito que estão::: que vão ler aquilo ali. Eu defino assim, que são elementos essenciais para entendimento do mundo e da vida.
> **P3:** Eu, na minha ...**na minha concepção de gênero eu entendo assim, que são as diferentes formas que as pessoas utilizam na sociedade pra se comunicar**, então eu posso me comunicar através de uma carta, através de um e-mail, através de uma crônica, através de um conto, né? Eu to levando,

> eu to me comunicando com as pessoas, através de um cartaz, então assim de diferentes, é ...das diferentes formas de comunicação. Então, é isso que eu entendo de gêneros, talvez não seja um conceito assim ((risos)).

Nas definições apresentadas nesses trechos, observamos que P1 e P3 concebem a noção de gênero de maneira muito próxima. Enquanto nos estudos científicos de referência, como vimos em capítulos anteriores, os gêneros são definidos como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003), ou ainda, como "entidades sócio-discursivas e formas de ação social" (MARCUSCHI, 2010), nas falas das duas professoras, há uma reformulação de tal conceito, quando admitem ser os gêneros "[...] a configuração, **a forma** que o texto tem dentro da situação comunicativa" (P1), ou "[...] as **diferentes formas** que as pessoas utilizam na sociedade pra se comunicar"(P3). A nosso ver, a expressão *forma* não dá conta de abarcar todo o significado que o termo *enunciado* recobre, desse modo, há aqui uma recategorização do conceito de gênero, uma vez que o conceito apresentado pelas professoras, já não é o mesmo da ciência, mas é um conceito reelaborado por elas, a partir da mobilização de seus saberes.

Diferentemente das reformulações analisadas no capítulo anterior, ocorridas em situação de difusão ou para fins específicos do ensino/aprendizagem escolar, como verificamos no caderno de estudos do GESTAR II, consideramos que os comentários das professoras nas entrevistas não se caracterizam nem como situação de difusão, nem de ensino, por isso, sugerimos, conforme Santos (2006), a possibilidade de outro tipo de reformulação que pode ser denominada de *reformulação apropriativa*, que ocorre quando um conceito científico é reformulado à maneira do leitor pelo uso que se faz dele. Para Santos (2006b, p. 1330)

> Esta estratégia pode se manifestar nos casos em que o leitor se apropria do conhecimento científico, mobilizando basicamente os termos da linguagem *ordinária*, resultando, muitas vezes, em um enriquecido processo de construção metafórica. Os conceitos podem ser reformulados não necessariamente sob o efeito de uma difusão ou de uma transposição, mas, sobretudo, sob a influência da ação *responsiva* do interlocutor (Bakhtin, 1995), ao inserir na sua interpretação as palavras e as vozes próprias que, por sua vez, sinalizam reformulação, construção e apropriação do conhecimento advindo do texto alheio.

Na elaboração de suas definições, P1 e P3 utilizam o recurso da exemplificação, o que pode revelar uma apropriação do conceito em questão, os gêneros textuais: **"[...] se eu quero mandar um recado pra alguém eu vou fazer um bilhete"** (P1); e **"[...] eu posso me**

comunicar através de uma carta, através de um e-mail, através de uma crônica, através de um conto” (P3). Além da exemplificação, aparecem também na fala destas professoras, alguns aspectos constitutivos do gênero, que nos permite assegurar a não ocorrência de contradição ou de redução do conceito básico: há menção da “situação comunicativa”, da “intenção do autor” e o reconhecimento de que os gêneros são utilizados “pelas pessoas **na sociedade** para se comunicar”. Essa preocupação com a situação comunicativa e com o caráter social da produção dos gêneros, também é evidenciada nas sequências didáticas elaboradas por estas professoras.

O comentário da professora P2 pareceu-nos mais difícil de analisar, pois, quando solicitada a definir, com suas palavras, os gêneros textuais, P2 elabora uma definição vaga, o que pode demonstrar pouco domínio do saber de referência. Por outro lado, pode-se depreender que esta professora também compreende a noção de gênero textual, ao seu modo, quando se refere a **“[...] elementos que favorecem o melhor entendimento do mundo, das pessoas, do nosso contexto e [...] do uso da língua”,** ou ainda quando remete à ideia de que o gênero **“favorece [...] a competência comunicativa do sujeito que estão::: que vão ler aquilo ali”.** Na seção seguinte, pretende-se explicitar o modo como, a partir dessas concepções de gêneros textuais, essas professoras realizam o ensino de produção de texto com seus alunos.

5.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS: O QUE ENSINAM AS PROFESSORAS?

Ainda nas entrevistas, foi solicitado que as professoras descrevessem situações didáticas já vivenciadas por elas, nas quais o objetivo pretendido fosse o ensino de um gênero textual. As sequências descritas pelos sujeitos da pesquisa são as mesmas que foram observadas por nós. Passamos a apresentar, então, o que dizem as professoras sobre o trabalho didático que realizam a partir de determinados gêneros, buscando relacionar a descrição de suas sequências ao trabalho efetivamente realizado em sala de aula. Para fins de organização, trazemos primeiramente a fala de P1, quando relata sua experiência com o ensino de História em quadrinhos. Nos diz a professora:

Exemplo 1

P1: Nesse segundo momento eu queria trabalhar o gênero história em quadrinho, então o que foi que eu propus a ele, eles iriam pegar, pegar, escolher ir lá no blog e escolher uma história que ele achasse mais interessante, depois que eles achassem mais interessante eles iam adotar

> aquela história pra eles, independente de ser dele no primeiro momento ou não, ele iria achar a história mais interessante, depois que ele achasse essa história interessante ele ia tentar transformar aquele, aquela, aquela notícia, aquela notícia não, aquele caso ali, aquele conto EM história em quadrinho, e pra transformar ele teria que ver a estrutura da história em quadrinho, o que é aquele tex, aquela história ia ser transformada em quadrinhos, a fala dos personagens não ia mais ser através de travessão, ele ia transformar lá através dos balões, então nós estudamos lá a estrutura uso dos balões, o uso das onomatopeias, o uso das é::: da configuração enfim dos quadrinhos. Depois eles produziram as histórias em quadrinho e eu postei no blog e aí veio a etapa final dessa, dessa
> **P:** Sequência.
> **P1:** Sequência aí que era onde eles iam ler, ler as histórias em quadrinhos e dizer em que ponto tava bom, eles iam tecer os comentários, analisar e tecer os comentários, em que ponto que estava bom, em que ponto que estava, que deixaram a desejar.

De acordo com P1, sua sequência didática tinha por objetivo a produção de Histórias em quadrinhos. Pretendia-se que os alunos do 6º ano, tomando como base alguns textos narrativos produzidos anteriormente pela turma, transformassem seus textos em HQ, após atividades de leitura e estudos sobre as características do novo gênero apresentado pela professora. Segundo as informações da professora, o trabalho com o gênero História em quadrinho em suas aulas deveria seguir o seguinte percurso: apresentação de uma situação de produção, neste caso, a escrita de HQs para o blog da turma; depois disso, seriam organizadas atividades de leitura do gênero e o trabalho sistemático em torno de suas características intrínsecas, conforme a fala de P1, **"a estrutura da história em quadrinhos [...], a fala dos personagens não ia mais ser através de travessão, nós estudamos lá a estrutura uso dos balões, o uso das onomatopeias, [...] da configuração enfim dos quadrinhos"**; depois desse estudo, os alunos deveriam escolher um texto narrativo produzido por eles anteriormente para adaptá-lo ao novo gênero; depois da etapa de produção, foi prevista a publicação desses textos no blog.

A partir dessa descrição, verifica-se que o percurso seguido pela professora revela, assim como na concepção assumida por ela na entrevista, uma preocupação com **"a forma que o texto tem na situação comunicativa"**, assim, embora não se perca de vista a situação de produção e de circulação/recepção dos textos produzidos, evidencia-se, por outro lado, a ênfase nos aspectos estruturais. Constituirão objetos de ensino nas aulas de P1, os elementos que compõem a organização formal e linguística das HQs: uso de desenhos simplificados, uso de balões, uso das onomatopeias, tipo de letra adequado, conforme mostraremos nas aulas. É preciso frisar que, ao trazer essas considerações, não estamos dizendo que a professora não realiza outras reflexões em torno do gênero, quanto aos seus aspectos comunicativos como

parece evidenciar sua proposta, estamos nos referindo aqui, apenas ao conjunto de aulas observadas por nós que, como já dissemos, não abarcou toda a sequencia planejada e executada por P1.

Passemos, então às análises das aulas de P1. Na primeira aula observada dessa professora, foi feita uma retomada de aspectos que já haviam sido trabalhados com os alunos e estavam, naquele momento, sendo apresentados como critérios de avaliação a serem observados para a produção dos textos solicitados. Àquele momento, já haviam sido apresentados aos alunos: a situação de comunicação, o gênero escolhido e o contexto de circulação das produções, incluindo-se aí, seus possíveis leitores. No trecho abaixo, temos a transcrição da abertura da aula em que P1 anuncia que serão retomados os critérios para a produção das HQ.

Exemplo 2

P1: vocês vão dizer aqui pra pró... tudo o que vocês lembram que a gente estudou nas aulas passadas sobre história em quadrinhos. vocês vão falando e eu vou colocando aqui... por quê? porque é:::... a gente... vocês vão precisar desses dados que a gente vai anotar aqui, então é bom que vocês já preparem um caderno com a caneta pra tá anotando aqui. o que eu anotar aqui... vai ser... vão ser os critérios... pra gente utilizar... pra vocês utilizarem na hora que for fazer a história em quadrinhos que eu vou solicitar...
A: ((um dos alunos faz uma pergunta, porém não é possível escutar))
P1: não se acalme vamos recapitular pode botar lá... podemos? .... pronto... meninos? então vamos lá... antes da gente começar ((pausa)) to esperando vocês começarem a dizer, o que foi mesmo que a gente falou?
A: professora .... eu não vim ((terça feira não))
P1: você não veio então você vai prestar atenção porque a gente vai fazer uma revisão de tudo que a gente viu na aula anterior, ta? ((trecho inaudível)) copiem tudo aí... porque vocês vão precisar depois na hora de produzir o texto...

O trecho apresentado no Exemplo 2 é a abertura da aula em que P1 retoma ou, em suas palavras, recapitula com os alunos "tudo" o que foi trabalhado em classe sobre as Histórias em quadrinhos, a fim de estabelecer os critérios que nortearão as produções desse gênero. Essa aula aconteceu depois de já terem sido feitas atividades de leitura de quadrinhos, tiras e depois que a professora já havia explanado sobre a história das HQs (constam de nossos anexos o plano completo da sequência didática). Após a abertura da aula, P1, em diálogo com seus alunos, lembra os aspectos estudados e registra no quadro os critérios que considera indispensáveis para a elaboração de uma boa HQ. Vejamos o exemplo 3.

Exemplo 3

P1:bora lá... vamo dizer... vamo ver aí o que é... uma história em quadrinhos... o que que ela tem que ter mesmo? pra ela ser aquela historia em quadrinhos boa... daquelas que a gente lê com interesse?
A: estrutura
P1: sim... e o que é que tem que ter na estrutura da historia em quadrinhos?
A: os desenhos... a fala dos personagens...
P1: desenhos... o desenho só pode ser aquele desenho mais complicado que tenha tudo perfeitinho?
A: não::: [...]
P1: uso de desenho simplificado ou colagem.... voltando aqui aos balões... que é muito importante! por que que a gente usa mesmo os balões nas histórias em quadrinhos?
A: fala da personagens.
P1: muito bem! mas os balões... eles são sempre iguais?
A: não
P1: eu uso de repente um diferente pra deixar um mais bonito, ou outro mais bonito. é assim que a gente diferencia a forma dos balões?
A: não.... tem o dos pensamentos
P1: a forma como a pessoa está falando é que vai diferenciar o formato do balão, é ou não é?

De acordo com o exemplo 3, os encaminhamentos dados pela professora para a produção do gênero escolhido dão ênfase aos aspectos estruturais e de organização formal do gênero, que deveriam ser observados pelos alunos. A pergunta da professora **"uma história em quadrinhos... o que que ela tem que ter mesmo? pra ela ser aquela historia em quadrinhos boa... daquelas que a gente lê com interesse?"**, é o ponto de partida para a discussão com a turma dos aspectos considerados mais importantes, ou seja, o que não pode faltar na HQ. A participação dos alunos é muito importante nesse momento para o desenvolvimento da aula, pois suas falas vão ajudando a encaminhar o conteúdo para a apresentação da "estrutura" do gênero, o que compreende: os desenhos, a fala dos personagens e o uso de balões.

No exemplo 4, a professora conclui a apresentação dos critérios, sendo apresentados, ainda outros aspectos inerentes ao gênero estudado, a saber, o uso das onomatopeias, a necessidade da atribuição de um título relacionado à história, criatividade, tipo de letra e organização dos quadrinhos.

Exemplo 4

P1: então quando vocês me entregarem as produções... as histórias em quadrinhos... eu vou estar analisando isso aqui ((aponta para os critérios escritos no quadro)) vocês usaram os balões corretos pra representar cada fala? os desenhos... vocês procuraram os desenhos mais... o desenho... o desenho ta legal? a disposição do desenho... não em relação a... a beleza do

> desenho... a beleza não... eu to procurando que vocês pensem assim... vocês usaram a forma mais acessível a vocês pra fazer ali aqueles desenhos? as onomatopeias... fizeram uso das onomatopeias... nas historias em quadrinhos? o titulo tem alguma coisa a ver com a história? criatividade... foram criativos? e organização... foram organizados? tomando cuidado pra não colocar aquelas letrinhas pequenininhas... qual foi a estratégia que a gente disse lá? procurar usar uma letra... primeiro a fala.... depois cobre com o balão... e... por último... o desenho... e procurar desenhar... procurar escrever usando sempre uma letrinha uniforme... ou seja... de um tamanho só.... ok... estamos entendidos até aí... meninos?
> A: sim

O exemplo 4, confirmando nossas considerações, aponta mais uma vez para o que se relaciona aos aspectos formais do gênero em estudo, neste caso, o cuidado com a diagramação. A professora apresenta neste momento da aula, algumas técnicas que podem garantir a organização das HQs, como é possível notar no trecho: **"[...] qual foi a estratégia que a gente disse lá? procurar usar uma letra... primeiro a fala.... depois cobre com o balão... e... por último... o desenho... e procurar desenhar... procurar escrever usando sempre uma letrinha uniforme... ou seja... de um tamanho só...."**. Levando em consideração o gênero escolhido pela professora, concordamos que as orientações sobre esses elementos formais sejam, de fato, indispensáveis para que as produções dos alunos atendam à organização das HQ, embora consideremos que outros aspectos poderiam ter sido tratados, como a abordagem temática, a necessidade de adequação das falas, dentre outras características que distinguem o texto em quadrinhos do texto escrito em prosa.

Na segunda aula observada, a professora faz a divisão das duplas para a produção das HQs e explica, novamente a proposta de produção. Logo em seguida, dirige-se com a turma ao laboratório de informática da escola, onde os alunos em visita ao blog deveriam escolher livremente, entre os textos narrativos produzidos pelos colegas, aqueles que seriam adaptados ao novo gênero.

Exemplo 5

> P1: pronto... na primeira unidade, vocês lembram que vocês fizeram as narrativas que eu postei lá no blog, lembram? então pronto... o que é que vocês vão fazer hoje? a partir de hoj... nós vamos fazer lá uma visita a sala de informática pra gente acessar o blog.... vocês vão ler as histórias... a história que você achar mais interessante... [...]
> P1:... nós a partir de hoje... vamos lá pro laboratório de informática para acessar o blog... o que é que nós vamos fazer lá no blog? vocês vão ler as narrativas que vocês fizeram lá na primeira unidade... não precisa ser só desse ano não... podem ser as narrativas... dos contos do ano passado também.... você vai ler a história que você julgar... vai ler... vai escolher uma mais interessante... a mais interessante... você já vai postar lá... em novo

> comentário... este é o texto escolhido pela dupla tal e tal e vai colocar o nome da dupla.... depois que você fez isso, você vai copiar o texto... copiar a história e vai tentar montar a sua história em quadrinhos... a partir daquele texto... entenderam... gente?
> A: entendeu

Nesta aula, após as instruções da professora, os alunos vão para o laboratório de informática e, depois de escolherem os textos, copiam em seus cadernos para posteriormente, na sala, iniciarem a produção da HQ. As aulas que seguem, consistem na execução da produção, contando com a intervenção da professora, conforme exemplificamos abaixo.

Exemplo 6

> P1: ta dando certo? já contaram quantos quadrinhos vão precisar usar? já? já tão vendo o que vai se usar no primeiro... usar no segundo? já ta tudo esquematizadinho? ta? oh a letra... tu entendeu o que aí... depois? tu ta entendendo isso aí... o que ta escrito aí?
> A: to
> ((dirigindo-se a outra dupla de alunos))
> P1: já contaram quantos quadrinhos vão ser usados? o que é que vai botar no primeiro, no segundo? tem que fazer primeiro isso... pra você ter uma noção de como é que vai ficar a formatação da historinha.... porque se começar a fazer um quadrinho... aí já faz o outro de outro jeito... e aí? como é que vai montar depois pra ficar a historia em quadrinhos? isso aqui já é a divisão dos quadrinhos... é?
> A: aham
> P1: e quem já viu um quadrinho dessa espessura aqui? vamos consertar então...
> A: é porque a gente vai botar eles aqui a imagem do escolar levando eles pra escola...
> P1: ah... vocês que sabem como vai ser...
> A: é porque a gente vai ter fazer o desenho grande ...
> P1: ah, então... fica à vontade... não pode esquecer da capa... viu?
> A: aham... qual capa?
> P1: a capa da historia em quadrinho... toda historia em quadrinho não tem a capa?
> A: eu estou ligado...

As duas últimas aulas observadas de P1 tiveram esse objetivo de orientar a produção dos alunos. De acordo com suas orientações, os alunos deveriam decidir sobre a quantidade de quadrinhos que seriam suficientes, sobre o tamanho dos desenhos e das letras, de modo que a organização do texto em seu novo formato não fosse comprometida. Desse modo, a professora é atenciosa e atende de modo particularizado cada uma das duplas, observando o andamento do trabalho e tirando as dúvidas apresentadas pelos alunos.

Os exemplos extraídos das transcrições de aulas do sujeito de pesquisa P1 nos permitem considerar que, de fato, o trabalho em torno de um gênero textual acontece. A sequência didática levada a efeito pela professora dá conta de envolver todos os alunos na proposta, o que resulta na produção de HQs, objetivo principal traçado por P1. É evidente, no entanto, que o trabalho em torno de características formais e aspectos estruturais tem maior destaque nas aulas observadas, de modo que não há o mesmo cuidado com o estudo de outros aspectos, também importantes, como a situação comunicativa e os objetivos do gênero HQ.

Convém lembrar que, como bem salientam Dolz; Schneuwly (2004), o gênero que chega a escola é uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, o que implica numa transformação, pelo menos parcial, do gênero para que os objetivos do sistema escolar sejam atingidos. Concluímos, desse modo, que para ensinar o gênero HQ na escola, P1 elege as suas dimensões ensináveis. De acordo com os comentários de P1 na entrevista e de nossas observações das aulas, é possível dizer que a ênfase está na composição formal do gênero, assemelhando-se àquelas atividades apresentadas pelo GESTAR como modelos para o ensino de gêneros textuais.

É importante destacar que a proposta de P1 não negligencia, ao contrário de boa parte dos exercícios do GESTAR II, o contexto de circulação dos textos produzidos pelos alunos, uma vez que há em sua sequência um destino previsto para as produções, a saber, a publicação dos textos no blog da turma. Tem-se, assim, um trabalho didático em que são indicados o gênero (HQ), os interlocutores (os colegas de classe e da escola, entre outros visitantes do blog) e o contexto de produção, circulação e recepção dos textos produzidos, o que torna a atividade de produção de textos uma prática contextualizada, na qual o aluno sabe o que, como, para que e para quem escrever.

Seguindo nossos objetivos, passamos a apresentar as análises de dados da professora P2. Inicialmente, apresentamos os dados coletados em entrevista em que esta professora descreve sucintamente as aulas em que teve como objetivo o ensino do gênero conto a alunos do 9º ano. Vejamos.

Exemplo 7

> **P2:** É, o, o conto foi assim, eu já tava disposta a trabalhar com esse gênero, e::: no início das aulas os alunos não tinham o livro, e eu nem sabia que o livro de oitava série que a gente trabalhou ano passado se eles iam ganhar ou não, eu escolhi o gênero conto independente disso e montei a sequência didática [...] Daí, trabalhamos com o ge... o conto Resto de carnaval de Clarice Lispector discutimos, trabalhamos a unidade do livro em sala de aula

> e::: depois é foi naquela última é primeira, primeira vez que tu veio foi na segunda?
> **P:** Foi
> **P2:** trabalhamos o de Luiz Vilela "Eu estava ali deitado". [...]
> **P:** (você costuma) encaminhar a leitura sempre assim na tua sequência você prevê um momento de leitura pra (depois seguir) uma produção como é?
> **P2:** Isso, um momento de leitura, de produção e discussão, eu gosto mais de discutir com meus alunos.
> **P:** de discutir sobre o conteúdo temático (...)
> **P2:** sobre o conteúdo temático. E sempre relacionando com::: com o hoje, com nosso contexto.
> **P:** E no momento assim da, da produção você chama atenção para as características daquele conto, como é que é? (....)
> **P2:** Sim, sim, sim embora não tenha sido de modo sistemático como eu falei, se eu tivesse levado mais detalhe sobre a produção de um conto, mas eu digo, as características do conto é assim. E, tanto é que a gente no outro né (eu falei pros alunos olha é) um conto diferente é contemporâneo ele não tá nem preocupado com questões de, de inicio com letra maiúscula ele é (despojado) né?
> **P:** E a, a o destino da produção quando eles produzissem esse conto ia ter algum::: ia fazer um, ia montar um livro ia fazer alguma coisa assim? (...)
> **P2:** Não. A produção está no caderno deles...
> **P:** pra eles aprenderem (...)
> **P2:** É, é tá no caderno deles. Agora tem, tem... é::: seguindo nessa unidade com esse trabalho eu vou ver se a gente não cria alguma coisa pra colocar nesse texto.

Tendo em vista o ensino do gênero conto, de acordo com P2, sua sequência didática deveria seguir o seguinte percurso: leitura, produção e discussão da temática. Segundo a professora, seu trabalho em torno de características formais não é sistemático, como verificamos no trecho: **"embora não tenha sido de modo sistemático como eu falei, se eu tivesse levado mais detalhe sobre a produção de um conto, mas eu digo, as características do conto é assim"**. O foco da sequência, como se verifica na fala de P2, é a discussão do tema abordado pelo conto, a partir do qual pretende dialogar com seus alunos: **"Isso, um momento de leitura, de produção e discussão, eu gosto mais de discutir com meus alunos. [...] sobre o conteúdo temático. E sempre relacionando com::: com o hoje, com nosso contexto"**, isso se confirma, também nas aulas desta professora.

A descrição da professora também aponta para a análise do estilo dos contos trabalhados em: **"E, tanto é que a gente no outro né (eu falei pros alunos olha é) um conto diferente é contemporâneo ele não tá nem preocupado com questões de, de início com letra maiúscula ele é (despojado) né?"** Quanto ao destino dos textos produzidos pelos

alunos, P2 afirma que os contos estão nos cadernos, mas pensa numa possibilidade de suporte para sua circulação num momento posterior: **“A produção está no caderno deles [...] Agora tem, tem... é::: seguindo nessa unidade com esse trabalho eu vou ver se a gente não cria alguma coisa pra colocar nesse texto”**.

Nos exemplos extraídos das transcrições de aulas P2 a seguir, apontaremos para os objetos de ensino construídos por esta professora nas situações didáticas em que trabalha em torno do gênero textual conto. No caso da sequência de P2, as aulas que nós observamos não contemplaram as orientações para a produção dos textos dos alunos, de modo que, nossas primeiras observações... No excerto abaixo, temos a abertura da primeira aula que observamos, quando, após devolver as correções dos contos produzidos pelos alunos, P2 propõe a leitura de um outro exemplar do gênero, apresentado pelo livro didático.

Exemplo 8

P2: Nós vamos abrir o nosso livro na página vinte e seis, vamos ler outro conto psicológico, com outro ( ) com conto da nossa coleguinha Clarice Lispector. Vinte seis ( )
A: Vinte e seis é professora?
P2: Luiz Vilela. Vamos ler dobre ele aí, Luiz Vilela. Lê aí ( )
A: Eu estava ali deitado (....)
P2: O que você vai ler. O segundo conto que você vai ler é de autoria do escritor mineiro Luiz Vieira, Vilela. Nascido em Ituiu, não (...) Ituiutaba.
A: Ituiutaba em mil novecentos e quarenta e dois, aos vinte e quatro anos já alcançou o reconhecimento: seu livro de estreia, Tremor de terra, rendeu-lhe o Prêmio nacional de fixação (...)
P2: Ficção.
A: Hã?
P2: Ficção.
A: Ao qual se sucederam vários outros, ao longo de sua carreira. “Eu estava ali deitado” é um dos contos No bar, segundo livro do autor, publicado em mil novecentos e sessenta e oito, terceira edição a sair em dois mil e nove, pela editora Record. Seu tema, assim como o de grande parte dos contos do livro, é a do, dolorida experiência de um jovem. ... Pode ler o texto?
P2: Pode.

Para esta aula, propõe a professora que os alunos façam a leitura do conto de Luiz Vilela, a partir do qual, deverão responder às questões propostas no livro didático. Antes dessa aula, os alunos juntamente com P2 já haviam lido outro conto com o qual deveriam estabelecer comparações. Um dos alunos realiza a leitura integral do texto e logo após, P2

intervém para encaminhar as discussões em torno de sua estrutura ou, nas palavras de P2, da sua "montagem", conforme exemplo 9.

Exemplo 9

P2: Pra começar eu queria perguntar a vocês o seguinte... na estrutura do texto é diferente do texto de, de Clarice?
[...]
P2: A:::: tá o que vocês perceberam aí na, na montagem do texto?
[...]
A: Ela não foi personagem ( )
P2: Você acha que não? Não foi em primeira pessoa não? Quando ela diz minha mãe?
A: Tá.
P2: Tá também, mas não é isso que a pró quer saber não. Vamos comparar os parágrafos e ver qual é o texto ( ) quem está aí no primeiro parágrafo do texto, Vilela? ... hein?
A: É pra ler professora?
P2: Não, não é precisa ler não basta olhar. Não é no sentido do texto que a gente tá discutindo agora não é na estrutura do texto na montagem. Tá diferente?
A: Tá.
P2: Como é que Vilela começou o texto dele?
A: Eu estava ali deitado ( )
P2: Muito bem garota, ele inicia com letra minúscula. E a pontuação? O texto dele é pontuado?
A: Não.

Ao propor com os alunos a análise da estrutura do conto, P2 analisa aspectos relacionados ao estilo, como podemos notar no trecho em que ela diz **"Ele é bem irreverente, já o de Clarice olhe lá. Eu estou mostrando a estrutura porque vocês tão em processo de construção de um conto [...] eu estou mostrando o de Clarice e o de Luiz Vilela. Ela não, todo parágrafo separa direitinho, início com letra maiúscula, a pontuação também adequada e ele não, observe todo o texto dele aí"**. Desse modo, não é à composição do conto (situação incial, conflito, clímax, desfecho, por exemplo), a que P2 está se referindo nesse momento da aula, o que a professora realmente destaca para seus alunos são as marcas de estilo de diferentes autores.

Na sequência da aula, P2 dá continuidade à análise do conto, enfatizando ainda as diferenças entre os dois textos lidos, o de Clarice Lispector e o de Luís Vilela. Conforme veremos no exemplo 10, P2 passa a apontar, também, para outro elemento relacionado à estrutura formal do gênero, a organização das falas por meio de discurso direto.

Exemplo 10

P2: Ele é bem irreverente, já o de Clarice olhe lá. Eu estou mostrando a estrutura porque vocês tão em processo de construção de um conto, tão num processo ainda, estão começando a construir a produzir contos ( ) de modo convencional ou não, é por isso que eu estou mostrando o de Clarice e o de Luiz Vilela.. Ela não, todo parágrafo separa direitinho, início com letra maiúscula, a pontuação também adequada e ele não, observe todo o texto dele aí e se a gente não tomar cuidado ((áudio é interrompido)) ... Observaram? Volte lá novamente qual é o único ponto que ele usa aí, Luiz Vilela? Hã?
A: Só interrogação.
P2: Só interrogação, Ele não colocou uma vírgula e tem outra característica aí do conto de Luiz Vilela também viu, apareceu muito discurso direto. Olha aí os travessões indicando os discursos direto. È outro recurso que vocês podem usar também, explorar no conto de vocês, Clarice usou menos, não é? Usou tão pouquinho, lembra ( ) o de Clarice eram poucos o discurso direto com indireto ( ) semana passada?
A: Que dia?
P2: Fizemos sim, na linguagem de ( ) no conto de Clarice ela usou em uma frase pequenininha aí o discurso direto. Já Luiz Vilela explorou mais esse recurso, ele usou mais.

Nas análises encaminhadas por P2 que estão ilustradas no exemplo 10, mais uma vez, não aparecem, enquanto objeto de discussão e de ensino, os aspectos comunicativos do gênero em questão, tais como, os objetivos ou funções do texto literário, a especificidade da linguagem literária para atingir a esses objetivos, os possíveis leitores, a situação de produção ou contexto de circulação dos textos. A nosso ver, o trabalho didático realizado por P2, embora tenha sido organizado em torno do gênero conto, focaliza a tipologia narrativa, sendo recorrentes suas observações sobre: a organização das falas das personagens, como no trecho **"[...] tem outra característica aí do conto de Luiz Vilela também viu, apareceu muito discurso direto" e "[...] Olha aí os travessões indicando os discursos direto"**; a posição do narrador, como se evidenciou no Exemplo 8: **"A: Ela não foi personagem P2:Você acha que não? Não foi em primeira pessoa não? Quando ela diz minha mãe?"**.

Nesse sentido, concordamos com Martins (2009) quando afirma que a concepção de gêneros do discurso hoje praticada nas escolas é resultado de uma série de transformações, incluindo-se nelas o casamento com práticas pedagógicas bastante tradicionais. Na sequência didática analisada, entendemos que P2 realiza um trabalho com categorias relativamente fechadas para o ensino de um gênero textual, ao restringir-se ao tratamento didático dos aspectos tipológicos, uma prática já cristalizada no sistema escolar que não dá conta de responder àquele objetivo prescrito nos PCN, por exemplo, de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Em nosso entendimento, esse "casamento com práticas pedagógicas tradicionais" acontece, não porque o professor seja resistente a mudanças, mas conforme vimos em Tardif (2008), o saber docente não é formado apenas de seus saberes referenciais de formação, mas também de suas experiências como professor e também como aluno, que o ajudam a construir seu saber-fazer em sala de aula. É preciso não esquecer que nossa escola foi, e é, tradicionalmente marcada pelo trabalho com as tipologias textuais, muito presentes e enfatizadas também nos livros didáticos adotados nas escolas. Desse modo, não é espantoso que, nesse caminho da transposição didática dos gêneros, haja deslocamentos, realinhamentos entre o que se prescreve e o que se ensina. Nesse processo de busca por um caminho para ensinar gênero conto, a professora acaba mobilizando o que aprendeu sobre esse objeto, em sua formação inicial e continuada, com seus outros saberes adquiridos no exercício de sua profissão.

Nas aulas que completam a sequência observada por nós (cf. anexos), há ainda vários momentos em que a ênfase volta–se para as discussões do conteúdo temático, trazendo com isso, uma participação ativa dos alunos nas aulas e outros momentos de análise dos elementos que compõem o conto, como por exemplo, a noção do tempo, cronológico ou psicológico. No Exemplo 11, temos o último exercício do livro didático proposto por P2, nas aulas observadas, no qual, a partir da análise da tela "Persistência da memória" de Salvador Dalí, seus alunos deveriam estabelecer relações com os contos analisados em sala.

Exemplo 11

P2: queridos... pronto? Nós trabalhamos dois contos - - Clarice Lispector e Luiz Vilela, um mais antigo e outro mais contemporâneo, não foi isso?
A: Foi
P2: foi eu deixei a página inicial do livro – silêncio..ó:: psiu! - - pronto? A página inicial do nosso livro o texto imagético que tem pra agora porque vocês têm mais condições de fazer as leituras vê aí... na imagem ou nas imagens que são várias (...)
[...]
P2: Você não imagina por que o relógio tá aí? Aí você vendo os contos que você leu, você não faz uma relação com (os textos aí)?
A: Na minha opinião é que cada minuto que passa o mundo está mais quente. (a terra está mais quente) minha opinião né. Eu to dando minha opinião. (Não sei se tá correto)
P2: Você tá associando aqui por causa da seca que a gente tá e tá muito quente...
A: É. Globalização. Aquecimento global. ( )
P2: Sim. Mas tudo bem, mas lembrando do conto de Clarice Lispector o quê que você entende aí? Que leitura tu faz aí desses relógios?
A: Tá derretendo mesmo.

> P2: O detalhe aí não importa muito não, a:::: a estética do relógio. Mas que ele simboliza sim, aí a gente vai lá pro conto, os contos né. O relógio marca o quê? (nossa gente)
> A: As horas. E tem o que as horas com o coração?
> P2: Eu quero mais coisas não só é isso. Marca só as horas? Que ideia a gente tem do relógio aí lembrando dos contos, que ideia a gente tem?
> A: O tempo. O tempo é...
> P2: Pronto gente, o tempo::: Aí porque esse relógio aí simbolizando o coração? Tem algo a ver com os contos?

A partir dos trechos das aulas de P2 analisados aqui, observamos que ao intentar ensinar o gênero textual conto aos seus alunos, a professora seleciona as seguintes dimensões como objeto de ensino: análise do conteúdo temático, modos de organização da fala das personagens (discurso direto, indireto); foco narrativo; tempo (cronológico, psicológico). Consideramos que a seleção destas dimensões parece focalizar a tipologia narrativa, mais do que os aspectos comunicativos, relacionados à função ou objetivos da produção do gênero estudado. Reconhecemos que para a produção de qualquer gênero organizado em uma tipologia narrativa, o estudo dos aspectos selecionados por P2 é indispensável, mas compreendemos que o trabalho didático que vislumbre apenas estes elementos, talvez não possibilite aos alunos uma apropriação do gênero, entendido em toda a sua dimensão enunciativa.

Apresentamos, a seguir, as análises dos dados da professora P3. Quando solicitada a descrever uma situação didática de trabalho com um gênero textual, P3 faz uma descrição bastante detalhada, minuciosa, de uma sequência didática, cujo objetivo era o de ensinar o gênero crônica para seus alunos do 9º ano. Embora sejam trechos extensos, julgamos de grande relevância para nossas análises, por isso trazemos essa descrição dividida em duas partes, nos exemplos 12 e 13.

Exemplo 12

> **P3:** [...] Tá, tá bom, olhe só,[...] eu disse que nós iríamos trabalhar nessa primeira unidade com crônicas, e aí trouxe uma crônica, [...] algumas questões, eles analisaram, fizeram a leitura [...] responderam as questões e a gente corrigiu [...] E ali eu já fui chamando atenção para o objetivo, o que é que o autor, né, tentando fazer alguns levantamentos pra que eles atentassem para o objetivo da crônica, que se diferencia do conto, por exemplo, né?[...]. Então assim, aí depois, eu trouxe mais uma outra crônica também pra fazer a leitura e interpretação de texto, depois, um momento de ler, de ler várias crônicas, nós fomos à biblioteca [...] Foram ler na sala de aula... eu trouxe alguns também, separados. Depois eu pedi que eles pesquisassem em casa os tipos de crônicas, né?[...] E eles fizeram isso, eles trouxeram as crônicas que

> eles pesquisaram e na sala de aula, eles apresentaram, né? [...] E dei pra eles também algumas orientações, de na hora da apresentação, dizer, porque que ali é uma crônica? Né? Quais são as características que existem ali? A linguagem dessa crônica, como é a linguagem? [...] Depois, nós trabalhamos com a parte diria assim com a parte teórica, né? Do que é crônica, de ... de como nasceu essa crônica, como surgiu, de onde é que veio, onde é que aparece, onde é publicado esse tipo de texto, aí eles fizeram um resumo, né?

Em sua descrição, P3 aponta para a execução das seguintes etapas da sequência didática desenvolvida por ela: atividades de leitura e interpretação de crônicas, **"aí trouxe uma crônica, [...] algumas questões, eles analisaram, fizeram a leitura"**; análise dos objetivos do autor, **"E ali eu já fui chamando atenção para o objetivo, o que é que o autor, né, tentando fazer alguns levantamentos pra que eles atentassem para o objetivo da crônica"**; identificação de diferentes modelos de crônicas **"Depois eu pedi que eles pesquisassem em casa os tipos de crônicas, né?"**; levantamento das características do gênero em estudo **"E dei pra eles também algumas orientações, de na hora da apresentação, dizer, porque que ali é uma crônica? Né? Quais são as características que existem ali?"**; as marcas de estilo da linguagem próprias da crônica **"A linguagem dessa crônica, como é a linguagem?"**. Além disso, P3 destaca, ainda, o contexto de circulação do gênero escolhido na sociedade, **"onde é que aparece, onde é publicado esse tipo de texto, aí eles fizeram um resumo, né?".**

A sequência didática elaborada por P3, revela a seleção das dimensões ensináveis do gênero crônica feita pela professora. De acordo com o exemplo 12, observa-se que a ênfase de suas aulas está nos aspectos enunciativos do gênero, tais como, os objetivos do autor, o contexto de circulação/recepção da crônica, sem deixar de abordar as características estruturais e formais intrínsecas. No exemplo 13, temos a continuidade da descrição da sequência.

Exemplo 13

> P3: Depois desse, desse, desse momento, nós fizemos a ... sim ... aí chegou o momento da produção[...] ELES agora que eles já leram algumas crônicas, já conhecem as crônicas, já sabem onde é que ... a gente encontra a crônica, eles vão agora fazer, tentar produzir a sua própria crônica [...] Ah, e o final, como a gente foi lá na biblioteca e a gente sentiu dificuldade de ter um livro pra cada aluno, a gente encontrou, parece que cinco, e aí eu tive que trazer, eu trouxe alguns também ..., nós vamos fazer o seguinte, nós vamos digitar, nós vamos depois de tudo, né, que as revisões, porque assim, não vai ter uma revisão apenas, algumas revisões devem ser feitas aí, e nós vamos digitar e fazer o livro, um livro só, aí eu vou usar das duas oitavas ((refere-se ao 9º

> ano)). Ou, se eles não quiserem, a gente vai fazer também separado. A gente vai digitar e entregar na biblioteca, até pra que depois, o ano que vem, ou qualquer outro aluno possa ler essas produções e possa ... bem, eu quero um crônica, então, eu vou procurar lá que tem nesse livro, né, e vai encontrar mais facilidade. E, também, as meninas ali da oitava série, ah "professora, a gente pode fazer um blog pra publicar essas crônicas?" eu disse, "claro que pode", porque a nossa proposta era também fazer um blog pra que eles produzissem as crônicas e colocassem lá mesmo. Não só as crônicas, mas tudo que a gente fizesse na sala de aula, os textos que eles pudessem publicar lá.

Conforme o que é explicitado pela professora, após o trabalho didático com todos os aspectos mencionados no exemplo 12, há uma proposta de produção do gênero estudado, na qual a situação comunicativa é bem definida: os textos produzidos pelos alunos deveriam compor uma coletânea de crônicas para a biblioteca da escola, situação que parte da necessidade de enriquecer o acervo disponível para os alunos, como vemos em **"[...] a gente foi lá na biblioteca e a gente sentiu dificuldade de ter um livro pra cada aluno,"**. P3 sugere, ainda, outra possibilidade de destino para os textos, que seria sua publicação em um blog criado pelos alunos, conforme aparece em **"a nossa proposta era também fazer um blog pra que eles produzissem as crônicas e colocassem lá mesmo. Não só as crônicas, mas tudo que a gente fizesse na sala de aula, os textos que eles pudessem publicar lá".** Além da produção, P3 prevê também a etapa de revisão, ou melhor, revisões dos textos, tendo em vista sua publicação, **"[...] nós vamos fazer o seguinte, nós vamos digitar, nós vamos depois de tudo, né, que as revisões, porque assim, não vai ter uma revisão apenas, algumas revisões devem ser feitas aí, e nós vamos digitar e fazer o livro que os textos serão publicados"**.

A partir do exemplo 14, iniciamos a descrição e análise das aulas de P3. Esclarecemos que as observações de aulas desta professora ocorreram algum tempo depois de iniciada a sequência didática, de modo que, entre as etapas previstas, acompanhamos uma das atividades de leitura e interpretação, na qual P3 realiza também a análise linguística com os alunos, bem como, as aulas em que se realizam o momento de produção das crônicas pelos alunos e a etapa de revisão. No exemplo 14, explicitamos um trecho da aula em que a professora faz a correção de um exercício que tinha por objetivo a leitura e a interpretação de uma crônica.

Exemplo 14

P3: Peguem aí, aquela crônica que eu dei pra vocês analisarem ...
A: Professora eu não recebi não.
P3: Não recebeu? Por que?
A: Não. (sei lá). ((outro aluno comenta)) Ficou em casa.

> P3: ( ) Tainara Comece aí por favor.
> A: Leio?
> P3: Não, comece a dizer o que foi que vocês encontraram ao fazer a leitura e ao mesmo tempo dizer o que você achou estranho, inadequado o que foi que vocês perceberam aí nessa crônica? Primeiro eu queria que vocês me respondessem Kely, Kely porque que esse texto aí na sua visão é ou não é uma crônica?
> A: Oh professora é porque o texto ( )
> P3: Ah, o texto foi baseado num fato do cotidiano, só isso faz desse texto uma crônica?
> A: Não.
> P3: Não por quê?
> A: Porque ( )
> P3: Hãm? Qual foi o provável objetivo dos autores aí dessa crônica? ... Tainara?
> A: Professora, é::: levar o leitor a refletir sobre a vida?
> P3: E o que é que ele traz de reflexão aí, já que você diz que é refletir, quais (...)
> A: A rebeldia na adolescência

Conforme explicitado nesse trecho da aula aqui destacado, P3 encaminha a atividade de interpretação do texto sem perder de foco a análise dos aspectos que constituem o gênero. Desse modo, além da discussão da temática, ou seja, do que os alunos compreendem acerca do assunto tratado, a professora vai destacando as características que fazem com que o texto analisado seja classificado como uma crônica. De igual modo, P3 destaca os objetivos dos autores que vão sendo identificados pelos alunos no momento da leitura.

Essa atividade teve também o objetivo de discutir e estudar aspectos gramaticais, para tanto, a crônica disponibilizada pela professora apresentava algumas inadequações, que deveriam ser encontradas pelos alunos, resultando em um exercício coletivo de análise linguística. Seriam inúmeros os exemplos, se intentássemos apresentar todos os aspectos linguísticos analisados por P3 nas duas primeiras aulas observadas, por isso, destacamos apenas alguns trechos para esta análise[4]. No exemplo 15, a professora solicita que uma aluna inicie a leitura do texto e passa a encaminhar a correção do exercício que focaliza, entre outros aspectos gramaticais, uso da pontuação, colocação pronominal, uso de crase, etc.

Exemplo 15

> A: Encontrava-se em uma tarde de terça-feira uma garota revoltada com a vida dada as atitudes tomada por seus pais.
> P3: Até aí alguém encontrou alguma coisa que gostaria de colocar? ... Encontrava-se em uma tarde de terça feira. Por que o autor ou as autoras aí não começou colocando o se antes do verbo? Por quê? Quem pode me dizer? O se, Cosme, é o pronome oblíquo e segundo as normas da gramática

[4] As transcrições completas dessas aulas constam dos anexos desta dissertação.

tradicional diz que nós não podemos iniciar frases com pronome oblíquo, então essa colocação aí tá mais que correta, segundo as regras gramaticais, né? Então ok. Encontrava-se em uma tarde de terça feira uma garota revoltada com a vida por conta das atitudes tomada por seus pais. Até aí tudo bem?
A: Tudo. [...]
A: A garota desesperada ( ) resolveu sair de casa (...)
P3: Vocês observaram alguma coisa aí, observou Ana? O quê? Gente não teria aí vírgula?
A: Eu botei.
P3: Onde?
A: Depois de segundo.
P3: A garota desesperada, vírgula, segundo vírgula.
A: vírgula, segundo, vírgula.
P3: Exatamente.
A: depois de sair de casa, vírgula.
P3: Continuando [...]
P3: Não encontrando uma saída e aí? Não encontrando uma saída, teria uma vírgula aí?
A: Teria

A atividade ilustrada no exemplo 15 mostra que a professora ao trabalhar com a leitura e produção do gênero textual não descuida do ensino de aspectos gramaticais, trabalho de grande relevância por proporcionar aos alunos situações de análise linguística para a apropriação da norma padrão da língua. O estudo da gramática, neste caso, torna-se significativo, pois acontece de modo integrado ao estudo de outros elementos do texto que se pretende ensinar. Nas aulas seguintes, P3 passa a orientar os alunos para a produção de suas crônicas e descreve para eles o passo a passo para a elaboração de seus textos. O exemplo 16 traz a abertura da aula em que a professora retoma com os alunos sua proposta de produção.

Exemplo 16

P3: Certo. Vejam bem é::: depois da gente trabalhar esse tempo todo com as crônicas, fazendo as interpretações das crônicas, fazendo as leituras, né? Discutindo as características das crônicas, da crônica, nós vamos agora partir para a nossa produção de crônica, como assim professora? Eu vou passar aqui no quadro algumas orientações e depois vocês em grupo, o grupo vai se reunir e vai começar a pensar na sua crônica, certo? Vocês podem se dividir aí em trio, depois que eu passar as orientações em trio ou em dupla, se quiser também pode fazer individual, mas eu prefiro até em trio ou também em dupla certo? Depois que tiver o texto pronto que vocês próprias ou próprios corrigirem as próprias crônicas vocês irão é::: digitalizar e trazer para fazer apresentação através do retroprojetor e aí a classe toda vai avaliando e ver como é, se tem alguma coisa que a gente pode melhorar né, naquela crônica ali. Depois a gente vai publicar essas crônicas, nós vamos fazer um mural aí, aqui na, na, aqui do lado e colocar as crônicas de vocês. E como a biblioteca é carente de crônicas né? Nós vamos também ver é::: com a secretaria a possibilidade de viabilizar a Xerox das crônicas de vocês pra que a gente

> monte pelo menos dois livrinhos e deixe aí na biblioteca pra que outros alunos possam também conhecer as crônicas de vocês e ter como base (pra pesquisa) não só a internet, mas as crônicas que vocês fizeram certo? Então assim, caprichem nas crônicas. É::: peguem aí por favor o caderno de vocês e anotem... Todos precisam anotar, VIU galera aí que tá conversando.
> A: Viu pró...

Conforme detalhamos anteriormente, a proposta de produção é apresentada depois de um trabalho sistemático de leitura, interpretação e análise dos diversos aspectos constitutivos da crônica. Nesse momento, a professora volta a explicitar o contexto que justifica as produções escritas que estão sendo solicitadas dos alunos, **"E como a biblioteca é carente de crônicas né? Nós vamos também ver é::: com a secretaria a possibilidade de viabilizar a Xerox das crônicas de vocês pra que a gente monte pelo menos dois livrinhos e deixe aí na biblioteca pra que outros alunos possam também conhecer as crônicas de vocês e ter como base (pra pesquisa) não só a internet, mas as crônicas que vocês fizeram certo?".**

A preocupação por parte da professora em situar a produção de seus alunos, nos permite considerar que a situação comunicativa criada por ela possibilita a apreensão da dimensão social da escrita, uma vez, que em sua proposta há uma função bem definida para os textos e um propósito a ser cumprido. No exemplo 17, explicitamos os encaminhamentos didáticos da professora quando formaliza com seus alunos a proposta para a produção das crônicas. Vejamos.

Exemplo 17

> P3: Planejando a cro, ou planejando a crônica [...] Escreva uma crônica narrativa revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Um... ou letra a? Um... vamos lá, um. Pense no leitor, pense no leitor, pense no leitor e em seus objetivos como escritor.
> A: Objetivos o quê professora?
> P3: pense no leitor e em seus objetivos como escritor.
> P3: E por último aí, observe se sua crônica apresenta [...] uma visão pessoal do assunto escolhido, uma visão pessoal do assunto escolhido, [...]
> P3: Se há os elementos básicos da narrativa, se há os elementos básicos da narrativa, (...)
> A: Os elementos o quê professora?
> P3: Os elementos básicos da narrativa, (vírgula) se o texto ficou curto e leve, (vírgula) se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto [...] diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto (...)
> A: Depois de promove?
> P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto
> P3: Se a linguagem empregada está (...)
> A: Não, antes de ser a linguagem.
> P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto ...
> A: Se a linguagem empregada? [...]

P3: Não, vírgula, se a linguagem empregada ...se a linguagem empregada está adequada ao gene:::ro
A: Está empregada ao gênero?
P3: Se está adequada
A: está adequada
P3: Ao gênero e ao contexto (...)

Neste trecho da aula, P3 está direcionando a produção escrita de seus alunos, a fim de que seus textos se adequem ao gênero solicitado. Dentro das orientações da professora, explicitadas no exemplo 17, destacamos os aspectos enfatizados por ela que determinam os critérios a serem observados pelos alunos ao escreverem suas crônicas. O primeiro aspecto para o qual P3 chama a atenção é a definição do gênero que deverá ser produzido, especificando **"Escreva uma crônica narrativa revelando sua versão sobre o acontecimento relatado"**; a seguir, P3 chama atenção para a situação de interação proporcionada pelo gênero a ser produzido, "**Pense no leitor, pense no leitor, pense no leitor e em seus objetivos como escritor**"; o comando seguinte destaca um aspecto do conteúdo temático e da composição, determinante para a adequação dos textos produzidos ao gênero**,** "**observe se sua crônica apresenta [...] uma visão pessoal do assunto escolhido"**; outro aspecto destacado, diz respeito ao propósito comunicativo, ou aos objetivos do escritor, **"observe se sua crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido [...] se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto"**; aparece também, em virtude do gênero solicitado, a advertência quanto às características tipológicas, quando solicita que os alunos observem **"Se há os elementos básicos da narrativa"**; e, ainda, os aspectos relacionados ao estilo, como se evidencia em **"observe [...] se o texto ficou curto e leve [...] se a linguagem empegada está adequada ao gênero e ao contexto".**

Depois de apresentar essas instruções aos alunos, a professora passa a discutir acerca da escolha do conteúdo temático da crônica, conforme explicitamos a seguir.

Exemplo 18

P3: Pois é, vamos lá, gente agora é sério, o primeiro, o primeiro passo que vocês ...é escolher o assun::to, o que, o quê que vocês vão falar sobre o quê? E aí como é que a gente vai escolher isso, como é que vocês vão escolher isso? ( ) Como é que se escolhe o assunto da crônica que a gente viu, como é? Que os outros autores, aqueles autores que escreveram aquelas crônicas como eles escolheram?
A: (coisas que passam no cotidiano dele) é isso que tem (...)
P3: Exatamente
A: Nada não professora ( )
P3: Diga, você ia falar o quê?
A: Sobre o jornal ( )

> P3: ISSO, que é publicado onde? No jornal né? Então assim, o primeiro passo gente, o primeiro passo é justamente esse escolher um assunto, um fato, algo que aconteceu ou que acontece que vocês ouviram no jornal ou em uma notícia que vocês leram, num, num acontecimento aqui no Paraíso, algo que chamou a atenção de vocês e vocês queiram abordar [...] Depois, vai pensar em que Israel? Vai pensar no ob-je-ti-vo, o quê que vocês enquanto grupo... querem, qual é o objetivo dos autores do texto é divertir o leitor? é fazer com que o leitor ao ler o seu trex... ao ler o seu texto tenha uma visão crítica a respeito daquele assunto? ou as duas coisas? é divertir e também refletir a respeito daquele assunto abordado? você tem que ter o objetivo claro. Depois, aí é começar realmente a escrever a produzir o texto.

Também no exemplo 18, fica evidente que as orientações de P3 para a produção de texto têm como foco a apreensão da dimensão comunicativa do gênero, uma vez que a professora relaciona a escolha do tema, ou assunto que deverá ser tratado na crônica aos objetivos de seus escritores. Assim, o tema escolhido deveria, segundo P3, partir de um acontecimento do cotidiano que deveria ser relatado de modo a cumprir o propósito comunicativo da crônica: divertir o leitor, fazer com que o leitor ao ler o seu texto tenha uma visão crítica a respeito daquele assunto, ou as duas coisas, divertir e também refletir a respeito do tema abordado. Observamos, ao longo da sequência proposta por esta professora, que o ensino da dimensão estrutural do gênero aparece em suas aulas de modo menos expressivo, se comparado às atividades sugeridas pelo GESTAR.

As aulas observadas depois desse momento, em que a situação de produção foi delineada, consistiram nas etapas de produção e revisão dos textos dos alunos. Conforme apresentaremos a seguir, a professora orienta pessoalmente a escrita de um grupo, que na tentativa de produzir uma crônica narrativa, escreve um texto do tipo narrativo, mas que se assemelha a uma fábula. Nos exemplos 19 e 20, são explicitadas as orientações de P3 aos alunos para a revisão de seu texto, a fim de assegurar a adequação da produção ao gênero requisitado.

Exemplo 19

> P3: certo, mas qual é o assunto que vocês querem (inaudível) que vocês querem que o leitor reflita? Sobre o quê?
> A: que ser diferente é normal
> P3: ser diferente é normal? Ótimo. E como é que você vai fazer com que ele perceba isso aqui? ((aponta para o caderno, para o texto escrito pelos alunos)) ta claro? Como é? (...) Porque só tem a história pela história, né? Assim, só: Um dia um gato viu um lobo na flore::sta. O lobo (...) quem foi que viu isso aqui? Você viu isso aqui?
> A: não

P3: certo, mas a crônica não é baseada em um fa::to que acontece::u, ou que você viu no jorna:l, ou que você presencio::u? ou que:: você quer comentar alguma coisa que alguém contou pra você::? Aqui é uma história. Alguém já contou essa história pra vocês? [
A: não
P3: não? Vocês inventaram agora essa historinha, não foi?
A: ((confirma com gesto que sim))

O exemplo 19 apresenta o momento em que a professora orienta o grupo, percebendo que o texto produzido não atende às características do gênero pretendido, a crônica. Desse modo, encaminha a discussão com esses alunos, a fim de que eles percebam tal inadequação, apontando para isso, os diversos aspectos já trabalhados em sala de aula, desde a escolha do tema, até os modos de organização das informações no texto. No exemplo 20, a professora orienta a reescrita do texto, lembrando os alunos do objetivo da crônica, que seria neste caso, provocar a reflexão do leitor sobre o tema abordado.

Exemplo 20

P3: então vamos, reformular. Como é que a gente pode recomeçar aqui? Já que o objetivo é fazer a reflexão (...) SOBRE (...) que ser diferente é normal? Não é? Então vamo lá. ((senta-se mais próximo dos alunos, começa a ler o texto deles)). Um dia um gato viu o lobo na floresta, o lobo era igual () que um rato porque o gato queria ser igual o lobo. Um dia o gato foi na floresta passear, quando avistou o lobo, o gato se aproximou do lobo, ele::: arrombou (...) mas o gato se escondeu atrás de uma moita e ficou lá pensando: e se eu ficar aqui atrás ele vai me pegar (...) e eu saí (...) ((faz uma longa pausa)) é meninos, aqui só tem realmente uma história e num dá nem pra perceber o objetivo que é:: nem aqui na história tem aquilo que aparece lá nas fábulas. Como é que a gente pode rever isso. Me diga, uma situação que você viu, que aparece é::: essa, essa reflexão que você quer passar? Onde você viu?
A: na televisão
P3: na televisão. Pronto. O quê? Que que programa? (...) qual foi o programa? ((pergunta aos outros alunos do grupo))Pronto, não importa... Na televisão, vocês viram o que?
A: que ser diferente é normal, professora.
P3: você viu, um debate?
A: não.
P: você viu o que?
A: sei lá. (Já tem muito tempo já). Eu não sei
P3: ah, então, uma propaganda...
A: humrum
P3: pro:::nto. Então você pode começar sua crônica dizendo: que:: a televisã:o mostra: é::: que, está constantemente passando na televisão que ser diferente é normal. E o que que você acha disso?
A: isso é bom, porque se todo mundo fosse igual(...) é::, ia ser tudo o mesmo (pai) e as coisa ia ser... quase todo mundo ia fazer as coisa igual
P3: hu::m. pronto. Então, vamo fazer o seguinte? Vamos deixar isso aqui ((aponta para o caderno do aluno)) por enquanto, e, vamos começar desse ponto aí? Que vocês vi... que vocês veem constantemente na televisão é::: as

> pessoas comentando que ser diferente é normal. As propagandas governamentais, ou as propagandas de governo DIZ, ou, ou traz uma mensagem no sentido de conscientizar as pessoas de que: ser diferente é normal e que precisamos conviver com o diferente, não é isso?
> A: é

Nesta última aula observada por nós da sequência didática de P3, vemos que o trabalho didático empreendido pela professora visou o aprendizado não só da estrutura formal do gênero focalizado, pelos alunos, mas pretendeu enfatizar os objetivos de sua produção. Para encaminhar a reescrita do grupo, conforme exemplificamos acima, P3 propõe aos alunos uma reflexão em torno do tema escolhido, em torno dos motivos dessa escolha e, ainda, dos objetivos pretendidos por eles quando abordam o assunto em questão, por exemplo, quando provoca, **"Como é que a gente pode recomeçar aqui? Já que o objetivo é fazer a reflexão (...) SOBRE (...) que ser diferente é normal?"**. Constatamos, assim, que a professora busca criar uma situação de comunicação em que os objetivos da escrita estejam claros aos seus produtores, no entanto, ao longo da sequência de aulas observadas, constatamos que P3 poucas vezes se reporta à estrutura do gênero e às suas características formais, o que pode ter dificultado a compreensão destes alunos acerca da escrita deste gênero tão peculiar.

A nosso ver, no caso da sequência didática de P3, a preocupação volta-se muito mais para os contextos de produção e de recepção dos textos, do que para o aprendizado de determinados padrões formais de um gênero, como sugerem os textos de estudo e os exercícios do GESTAR. Para nós, o trabalho realizado por esta professora revela uma apropriação do conceito de gênero textual e de sua abordagem didática, representando um avanço qualitativo em relação às propostas do programa, uma vez que consegue articular o trabalho de leitura e produção do gênero escolhido às atividades de análise linguística e revisão dos textos produzidos pelos alunos, o que não acontece nos modelos de exercício sugeridos no TP3.

Conforme já asseverava Geraldi (1991) sobre a necessidade de mudança na relação interlocutiva dos textos produzidos na escola, e também como sustenta Bunzen (2006), por este ponto de vista, ao produzir um texto, nosso aluno deveria assumir-se como locutor, o que implica: (i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer. Acreditamos, desse modo, que o trabalho sugerido e executado por P3 para o ensino-aprendizagem do gênero crônica, ao eleger como objetos de ensino: a situação de produção, a intenção dos autores, os objetivos, ou propósitos comunicativos do gênero e o

contexto de circulação dos textos; pode contemplar essa perspectiva, possibilitando aos alunos "uma produção situada dentro de uma prática social escolar" (BUNZEN, 2006, p. 149).

Diante das análises aqui empreendidas, é indispensável salientar que este trabalho não pretendeu analisar de modo minucioso todos os dados gerados nesta pesquisa, especialmente os dados das aulas e entrevistas que, certamente, permitiriam muitas e mais profundas análises do trabalho didático em torno dos gêneros que é realizado pelas professoras pesquisadas e, ainda, poderiam alimentar outros estudos acerca da formação inicial e continuada do professor. Assim sendo, reconhecemos que foram muitos os recortes feitos nesta dissertação, pois entendemos que não seria possível explorar detalhadamente todo o material resultante das transcrições das observações e das entrevistas. Frente às nossas limitações e tendo em vista os objetivos pretendidos, foi preciso que fizéssemos escolhas e focalizássemos aquilo que julgamos mais relevante para a compreensão do processo de Transposição Didática dos gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto de baixos índices de desempenho dos alunos da escola básica no que diz respeito à leitura e compreensão de textos, e especialmente, na escrita, trabalhos que busquem colocar em pauta a questão do ensinar e aprender língua portuguesa tornam-se pertinentes e relevantes. Em face do exposto em nosso trabalho, temos que, o ensino dessa disciplina, ao longo dos anos, vem sendo modificado, à medida que os estudos linguísticos se desenvolvem e sugerem novas abordagens para o estudo da linguagem na escola.

Já há algumas décadas, tais estudos defendem que o ensino de língua deve ser realizado com o propósito de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos, e para cumprir tal intento, os gêneros textuais deveriam ser tomados enquanto objeto de ensino, ideia que foi assumida e defendida também nos documentos que prescrevem o ensino, como os PCN, por exemplo. No entanto, a efetivação de um ensino que garanta a abordagem dos gêneros em todos os seus aspectos enunciativos é ainda um desafio diário para muitos professores.

Este trabalho de pesquisa que teve por objetivo investigar os efeitos de transposição didática que se operam entre os diferentes níveis: do saber de referência sobre os gêneros, elaborado no campo da ciência da linguagem, ao saber efetivamente ensinado pelos professores em suas aulas, nos permitiu considerar que, tanto a teoria da Transposição Didática, quanto os estudos acadêmicos que versam sobre o ensino de gêneros textuais, oferecem elementos importantes para a análise do processo de didatização de conteúdos e conceitos advindos da ciência Linguística. Assim sendo, repensar o caminho percorrido pelos saberes de referência - desde sua produção no âmbito acadêmico, até serem tomados por objetos de ensino pelo sistema didático -, nos permite refletir acerca da importância destes saberes construídos pelos professores em suas aulas, compreendendo o que ocorre neste espaço, em uma visão mais ampla do que o simples repasse ou aplicacionismo de conteúdos.

Como afirmamos na introdução deste trabalho, essa pesquisa nasceu a partir de nossa necessidade de compreender as implicações do GESTAR II, programa de formação continuada de professores da educação básica, para a prática de professores de língua portuguesa, no tocante ao ensino dos gêneros textuais. Era nosso propósito, entender a influência dos estudos empreendidos por este curso sobre o ensino efetivado pelos professores, por entendermos, àquele momento, o espaço da sala de aula como o lugar de aplicação de conteúdos teóricos aos quais os professores deveriam lançar mão para ensinar um dado objeto de conhecimento.

Nesse sentido, as primeiras análises empreendidas por nós neste trabalho visavam avaliar como “reducionistas” ou “não reducionistas” as práticas das professoras pesquisadas, quando comparadas àquilo que é apresentado nas teorias linguísticas sobre gêneros e às prescrições para seu ensino nos documentos oficiais. Entretanto, ao aprofundarmos as leituras em torno da noção de transposição didática, constatamos que essas categorias de análise estariam equivocadas dentro dessa perspectiva de estudos, porque pelo viés das teorias de TD, a sala de aula constitui um espaço de construção de novos saberes e não de mero repasse ou aplicação dos saberes científicos. Desse modo, as rupturas, reformulações e deslocamentos dos conceitos originais devem ser compreendidos como um processo necessário para que um dado saber se torne acessível ou adequado para o ensino.

A partir dessa compreensão, buscamos explicitar os aportes teórico-metodológicos sobre gênero textual do GESTAR II, observando as reformulações desse conceito ao sair de seu contexto original, as pesquisas teóricas, para o discurso de divulgação científica, instância de produção de saberes na qual se inserem os materiais do programa. Essa análise nos permitiu entender, que o saber colocado em circulação pelo GESTAR II sobre gêneros, já não é o mesmo, tal como formulado pelos estudos acadêmicos que lhe serve de referência, mas constitui um novo saber, elaborado para divulgar um objeto de conhecimento a um público não especialista, os professores da educação básica. Nesse processo de transposição, vimos que os gêneros aparecem em tais materiais, associados mais a uma forma de organização interna dos textos, que ao contexto sócio, histórico e cultural de sua produção.

Quanto às aulas das professoras analisadas, não intentamos estabelecer uma avaliação do ponto de vista da adequação ou inadequação do que foi ensinado, mas quisemos explicitar o que, de fato, é ensinado por elas, quando levam os gêneros textuais para suas salas de aula. Sendo assim, a análise dos dados nos permitiu verificar que, para que o *objeto a ensinar*, constitua-se como *objeto ensinado*, as professoras precisam fazer escolhas, adaptações e recortes, delineando as dimensões ensináveis dos gêneros textuais, o que resulta em diferentes abordagens didáticas do mesmo objeto de ensino: enquanto nas aulas de P1 e P2 a ênfase é mais acentuada nos aspectos estruturais e formais dos gêneros estudados, nas aulas de P3, verificou-se uma maior preocupação com os aspectos enunciativos do gênero.

Quanto à influência do GESTAR II no ensino de língua portuguesa, verificou-se que o programa foi fundamental no sentido de direcionar o foco para o ensino de texto nas aulas das professoras observadas. Conforme reconhecem P1, P2 e P3 nas entrevistas, o programa de formação foi o ponto de partida para a reflexão acerca da importância do trabalho em torno

dos gêneros textuais e, também, para as mudanças desencadeadas em suas práticas (cf. anexos).

Muito embora o programa apresente propostas, de certo modo, limitadas ao trabalho em torno de aspectos formais e estruturais dos gêneros, observamos que as três professoras agregam outros saberes de suas experiências às propostas do GESTAR II, realizando, cada uma a sua maneira, sequências didáticas que atendem ao objetivo primordial de ensinar os gêneros pretendidos, incluindo em suas aulas os aspectos relacionados às situações de produção e recepção dos textos dos alunos.

Acerca da importância desta pesquisa, pensamos que ela deverá apontar para a necessidade de outros estudos que tenham como foco a investigação dos saberes construídos pelo professor em sua prática diária de ensino, entendendo que estes saberes também podem ser ponto de partida para a construção de teorias que o auxiliem na realização da transposição didática.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aulas de gramática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNS praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas-SP: Mercado de letras, 2000.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 19-46.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 39-50.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II**. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II.** Língua portuguesa: Caderno de teoria e prática 3 – TP3: gêneros e tipos textuais, Brasília: MEC/SEB, 2008.

BREY, C. **Les travaux pratiques de reformulation**. *Langue Française*, Paris, n. 64, p. 68-80, 1984. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5205. Acesso em: 10 set. 2013

BRONCKART, J-P; GIGER, I. P. **La transposition didctique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice**. Pratiques, Paris, n. 97-98, p. 35-58, juin, 1998.

BUNZEN, C. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: MANFRIN, A. M. P., *et alli*. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 139-162.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: **Trab. Ling. Apl.** Campinas – SP, nº 23, jan./jun. 1994, p. 55-69.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.In: **Eletras**,vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: http://www.utp.br/eletras.pdf. Acesso em: 11 nov. 2013.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2010.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf Acesso em: 03 jul. 2013.

GARRIDO, E; BRZEZINSK, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L.L. (Org.) **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GATINHO, J. B. M. Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 143-156.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes editora, 1991.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Idem (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de mestrado. PUC-RJ, 2004. Disponível em:http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_pretextual.pdf. Acesso em: 10 mai. de 2013.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-152.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Párabola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 17-32.

MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discurso. In: **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**: o ensino em foco. Caxias do Sul, RS, 2009.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros textuais.** Bauru-SP: EDUSC, 2002.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.) **Aspectos da linguística aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2008, p. 149-166.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETITJEAN, A. **La transposition didactique en français**. Pratiques. Paris, n.97/98, p. 7-34, juin, 1998.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: BENTES, A. C; MUSSALIM, F. (Org.) **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFAEL, L. E. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da Lingüística à sala de aula.** Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, Campinas-SP, 2001a.

_____. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b, p. 157-180.

_____. Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. In: **Trab. Ling. Apl.,** Campinas, SP, n. 43, jan/jun. 2004, p. 9-18.

REINALDO, M. A. de M. Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada. In: **Trab. Ling. Apl.,** Campinas, SP, n. 45, v. 2, jul./dez. 2006, p. 271-292.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 184-207.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 73-108.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, p. 7-18.

SANTOS, C. B. Ensinar não é empurrar o conteúdo de goela abaixo*:* a construção da definição da pedagogia progressista pelo Alfabetizador em formação. In: **Trab. linguist. apl.** vol.45 no.1 Campinas Jan./June 2006a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a09.pdf Acesso em: 20 jan. 2014.

SANTOS, C. B. A linguística textual na formação do professor In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1327-1338, set./dez. 2006b. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 dez. 2013.

IGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores:** letramento & formação de professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SILVA, S. B. B. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZANINI, M. O texto como unidade e objeto de ensino: da teoria à transposição didática. In: ANTONIO, J. D. & NAVARRO, P. (Org.) **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá, PR: Eduem, 2009, p. 13-25.

Anexo A - Transcrição das entrevistas

Professora P1

P: É como se fosse uma conversa mesmo, não precisa se preocupar é::: com::: muita formalidade não, fique o mais descansada que você puder, fique mais relaxada e aí eu vou te fazendo as perguntas e você vai comentando, pode exemplificar não precisa ficar só na pergunta que eu to fazendo, você pode ampliar mais ... Aí assim, primeiro eu queria que você falasse sobre a tua formação em Letras, como foi pra você essa formação, como ela contribuiu pra tua prática de ensino? A formação inicial.
P1: A formação inicial em relação à graduação né? (....)
P: Isso a sua graduação.
P1: Porque na verdade quando eu comecei na Universidade eu já atuava na sala de aula e, na verdade, na verdade a graduação não trouxe muita contribuição para sala de aula propriamente dita não. Trouxe aspectos teóricos assim, pra minha, pra minha formação, mas não pra minha atuação, não ajudou muito na minha atuação em sala de aula não. Porque eu acho assim que a universidade ela peca muito em relação a isso aí. Apesar de ser uma licenciatura ela não ajuda muito o professor na prática de sala de aula não. Na pratica de sala de aula ela não ajuda muito não, ela traz muito noções teóricas que lhe ajudam vo, para sua formação teórica, porém para prática de sala de aula ela está bem a desejar.
P: Sim, eu queria que você comentasse também sobre é::: a sua participação no Gestar. Cê fez a sua primei, a sua primeira formação, a formação inicial que foi a formação licenciatura de Letras né? Que foi na? Uneb.
P1: Uneb
P: Campus quatro da Uneb. Aí eu queria que você falasse sobre a sua participação no Gestar, qual foi a importância que o Gestar teve pra tua formação, as lacunas e o que, que não, não chegou a compensar e as dificuldades em relação à sua participação nesse programa e como ele::: qual a importância dele pra tua prática
P1: Eu acho que o Gestar é justa, foi justamente, veio preencher a lacuna que a universidade deixou, enquanto que na universidade a gente via só a teoria o Gestar veio mostrar como que é, como seria a prática daquela teoria que a gente viu lá na universidade. No meu entender eu acho que é assim, na universidade deveria ter uma disciplina ou::: uma disciplina mesmo que trouxesse o que o Gestar trouxe contribuição para o professor da sala de aula já que é uma licenciatura né? Trazer lá a, a, o prático o assunto teórico lá na prática pra mostrar pro professor como é que ele deve fazer. Eu não acho que deixou nada a desejar não, por que assim, claro que não vai ser completo porque a gente vive num numa dinâmica cada dia surgem coisas novas. Mas assim, para aquele momento ali o Gestar supriu as lacunas que deveriam, eu achei assim a minha formação antes e depois do Gestar veio assim, foi uma mudança total, porque antes eu me preocupava mais com aspectos gramaticais eu via o texto, mas eu não conseguia relacionar o texto com os aspectos gramaticais. A gente sabe que a gramática a gente utiliza dentro do texto, mas como trazer isso pra sala de aula é que são elas, e o Gestar veio justamente trazer isso aí. Como eu trazer os aspectos gramaticais aquela teoria para formalizar o texto.
P: E assim, sobre a for, qual foi o impacto do Gestar sobre a sua formação pra o trabalho específico com gêneros textuais? De alguma maneira esse curso influenciou a tua prática nesse sentido assim no trabalho com os gêneros?
P1: Sim com certeza, é como eu acabei de dizer né, antes eu trabalhar os aspectos gramaticais com os textos, agora eu trabalho os textos para trabalhar os, os, os aspectos gramaticais, e que antes também eu fazia eu, eu acabei fazendo a minha, a minha pós, após o Gestar eu fiz a pós em linguística eu trabalhei justamente com isso aí porque antes havia uma confusão, o quê que realmente é tipo e o quê, que é gênero? Antes o que eu considerava como tipo era o gênero e o ti, entendeu? Sempre havia essa confusão como eu acredito que, que existe até hoje com alguns professores, outros professores. A gente considerava o que era:::, qual era o tipo e dizia é a receita é a notícia, acabava fazendo essa confusão aqui. Hoje eu já percebo que na verdade o que eu trabalhava como tipo, como gênero, como tipo é na verdade o gênero que o gênero é a

noticia é como o texto se configura dependendo do contexto, dependendo da intenção do escrito do autor do referente e assim e antigamente eu tinha uma noção bem::: tipo pra mim era a notícia, era, era carta e não a narração a descrição que pode se configurada na narração na descrição nesses diversos gêneros. Então, assim, eu confundia total e agora não, agora eu já sei diferenciar realmente o que é um do outro.

P: E pra trabalhar isso?

P1: É mais fácil porque se configura melhor, o gênero é como o texto é configurado no nosso dia-a-dia. Ó, você quer mandar um recado pra alguém, você vai fazer um bilhete, vai fazer uma carta dependendo do coisa e (por) você vai trabalhar tipo, o tipo mesmo narrativo, descritivo se torna mais difícil é mais complicado porque o gênero é como o texto se configura no dia-a-dia e o título não é mais o aspecto formal lá.

P: É, quando se deu assim seu primeiro contato com esse conceito estudo dos gêneros textuais, foi na formação inicial foi só no Gestar?

P1: Então, foi no Gestar, na universidade não, não tra, não trouxe essa noção do que era realmente, como eu disse as lacunas que tem na universidade.

P: Como você poderia definir gênero, o que são gêneros textuais na sua definição, como você os entende hoje?

P1: Pra mim o gênero textual é a configuração a forma que o texto tem dentro da situação comunicativa se eu quero, se eu quero como eu já acabei de falar antes, se eu quero mandar um recado pra alguém eu vou fazer um bilhete, depende da situação comunicativa que o texto e da intenção que o autor tem na hora de fazer de produzir aquele texto.

P: É você, pela sua fala você já utiliza o conceito de gêneros textuais na sua sala de aula né? De que maneira você trabalha com é::: com esse conceito de gênero, como você leva isso pros teus alunos?

P1: Primeiro momento eu é::: coloco uma situação problema, peço pra eles produzirem um texto, depois que eu peço pra eles produzirem esse texto é que a gente vai é::: eu vou apresentar pra eles que aquele tipo de texto ali, aquele gênero de texto, aquele tipo você tá entendendo né o que eu quero dizer? Aquele tipo de texto, aquele texto com aquele formato ali, eu vou apresentar qual a nomenclatura que eu dou para aquele formato, eu vou apresentar pra ele qual a intenção de fazer aqueles tipos de textos lá, a gente vai ver as questões gramaticais que são necessárias, são necessárias, que eles tão tendo deficiência naquele momento lá, a gente coloca no blog e eles, depois de colocar no blog eles vão comentar se aqueles textos, se os textos que foram apresentados no blog estão bons e por quê? Ou se estão ruins e por quê?

P: (eles analisam) fazem uma análise dos textos

P1: faz a análise,

P1: Após eles produzirem a gente vai fazer a correção dos aspectos gramaticais e dos aspectos estruturais do texto, depois eles vão fazer o coletivo faz a análise dos textos que foram pro, que forem postado no blog.

P: já que você falou do blog, fale um pouquinho sobre como foi a criação do blog, de onde partiu a ideia e como é que isso dinamizou assim, mudou a tua::: sala de aula.

P1: Então, o blog, é::: eu sentia a necessidade de, de no Gestar, depois da, da, durante o Gestar eu sentia que tinha uma necessidade de despertar o interesse na hora da produção dos textos com os meninos porque anteriormente agente fazia, quando dizia: "ó vamos fazer um texto" mais aí via a desmotivação dos meninos, agora a gente diz assim: "nós vamos fazer um texto, diante dessa situação que eu apresento toda, quando eu digo que eu vou colocar no blog eles, a motivação é extra entendeu? Porque agora eles vai produzir o blog com um objetivo, vai produzir o blog para mostrar, para ser apresentado o blog e os outros vão ler, não vai ficar só a leitura da professora ele vai, aquele texto que ele produziu vai ser apresentado para os outros alunos, mais pessoas vai ler e eles vão ter maior interesse em produzir aquele texto é tanto que quando eu digo assim vamos fazer::: depois da apresentar a situação, vamos fazer tal texto, eles perguntam logo: "é para o blog?". Porque se for para o blog eles vão ter maior interesse em produzir, vão se dedicar mais ao produzir o texto.

P: Experiência boa não foi? É::: agora eu vou te pedir pra você descrever uma situação didática em que você tenha trabalhado com gênero textual, como a gente observou aquela

sequência das histórias em quadrinhos, eu queria que você descrevesse aquela sequência, o quê que você fez primeiro, como foi o na, o na, o andamento que você deu àquela sequencia que eu observei na tua sala de aula, da história em quadrinho? Aí eu quero que você descreva aquela situação didática, pode ser::: outra ... Mas eu quero, eu queria que você descrevesse aquela que eu observei das histórias em quadrinhos, como é que você fez o seu trabalho com gênero naquela sequência.

P1: É::: bom aquela sequencia foi o seguinte, nós já tínhamos trabalhado um texto, nós já tínhamos trabalhado com o texto antes, o, o tipo narrativo, do tipo narrativo onde eles contariam um caso que aconteceu com a vida deles ou que aconteceu com outra pessoa para é::: que eles achassem interessante, nos corrigi, nós, eles produziram o texto, eu pedi que eles produzissem esse texto, na verdade esse texto eu pedi como::: como diagnóstico, meu objetivo inicial foi ... como eu falei né? como diagnóstico inicial que a princípio a proposta deles fazerem esse texto narrativo, do tipo narrativo foi pra gente fazer o levantamento de quais aspectos gramaticais iria trabalhar, isso no inicio do ano, quais aspectos gramaticais nós iríamos trabalhar durante o ano. Depois dessa produção eu já aproveitei pra trabalhar a estrutura do texto narrativo que seria lá qual os personagens, a apresentação dos personagens, apresentação do cenário, o clímax, o desfecho tudo enfim, a estrutura do texto narrativo enfim. Fiz o levantamento assim, dividi os aspectos, como eram muitos eu dividi alguns aspectos, nós fizemos a correção dos textos, eles, eu sinalizei pontinho por pontinho o que era que deveria ser, chamei individual o que era que deveria ser consertado o que é que deveria ser refeito, eles refizeram o texto depois dessa correção, depois de duas correções eu escolhi, é claro que não dá pra lançar todos os textos no blog, né? Não dá. Então assim, eu escolhi aqueles que eu considerei como mais interessantes, história mais interessante e postei no blog. Esses textos já estavam lá, eles já tinham comentado o que era que tava bom, o que era que tinha de interessante, o que era que precisava ser consertado eles já tinham postado aí. Nesse segundo momento eu queria trabalhar o gênero história em quadrinho, então o que foi que eu propus a ele, eles iriam pegar, pegar, escolher ir lá no blog e escolher uma história que ele achasse mais interessante, depois que eles achassem mais interessante eles iam adotar aquela história pra eles, independente de ser dele no primeiro momento ou não, ele iria achar a história mais interessante, depois que ele achasse essa história interessante ele ia tentar transformar aquele, aquela, aquela notícia, aquela notícia não, aquele caso ali, aquele conto EM história em quadrinho, e pra transformar ele teria que ver a estrutura da história em quadrinho, o que é aquele tex, aquela história ia ser transformada em quadrinhos, a fala dos personagens não ia mais ser através de travessão, ele ia transformar lá através dos balões, então nós estudamos lá a estrutura uso dos balões, o uso das onomatopeias, o uso das é::: da configuração enfim dos quadrinhos. Depois eles produziram as histórias em quadrinho e eu postei no blog e aí veio a etapa final dessa, dessa (...)

P: Sequência.

P1: Sequência aí que era onde eles iam ler, ler as histórias em quadrinhos e dizer em que ponto tava bom, eles iam tecer os comentários, analisar e tecer os comentários, em que ponto que estava bom, em que ponto que estava, que deixaram a desejar.

P: Então primeiro o trabalho que foi feito com o texto em um momento é retomado em outro (...)

P1: Em outro momento (...)

P: Para ser transformado em gênero (...)

P1: Em outro gênero, já que a situação comunicativa que eu ia, que eu ia trabalhar ali seria outra, seria agora a história em quadrinhos.

P: É o trabalho com os gêneros textuais, que você disse que começou a fazer mais esse trabalho com gêneros, ele gerou alguma mudança na tua prática pedagógica?

P1: Totalmente, totalmente porque como eu disse antes, antes a gente trabalhava a gramática e em alguns momentos a gente trabalhava eu trabalhava o texto né? É como se fosse coisas bem contrárias, bem, bem diferenciadas hoje não, hoje eu trabalho o texto depois de trabalhar o texto eu trabalho dentro do texto os aspectos gramaticais e até estruturais daquele texto.

P: Teve uma reconfiguração aí da sua (...)

P1: Exatamente.

P: E assim, é::: em relação aos alunos, o relacionamento dos alunos com a disciplina, você percebe uma mudança também?
P1: Sim::: é mais, eu, eu percebo que eles são é::: motivados, estão mais motivados a assistirem as aulas, a, a, porque assim, a gente sabe que a gramática apesar de ser necessária ela é um tanto chata, quando ela tá (...)
P: Solta (...)
P1: Nua e crua como ela era vista antes. Agora no texto não, ele já vai lá analisar aquilo que ele fez, então ele vai ficar mais motivado, a motivação é::: sem comparação.
P: Humhum, quais as contribuições não só pra sua (...)
P1: Vale contar também que o trabalho é bem maior desse jeito, é necessário frisar isso aí, que o trabalho assim, não tem nem comparação quando você vai trabalhar só a gramática lá... é bem menos trabalhoso quando você vai trabalhar assim desse jeito o trabalho é ((estalos de dedos)) três vezes maior
P: Os alunos requisitam mais (...)
P: Mais...
P: O seu trabalho (...)
P1: Mais, é bem mais desgastante para o professor.
P: Hum hum, e assim, não só pra sua particular, prática, mas é quais contribuições você credita que o estudo de gêneros textuais pode trazer é pra prática do professor de Língua Portuguesa e Redação esse, é::: quais as contribuições que esse estudo de gênero textuais traz pra o professor em relação à sua formação e como isso se reflete na prática do professor, que contribuição esse, que estudar os gêneros textuais trouxe pra você?
P1: Primeiro que, é:: é um, um norte melhor, não em relação a trabalho não como eu falei antes PE mais trabalhoso trabalhar com ele, mas norteia melhor a prática do, do, do professor, por que? Porque você vai tá trabalhando com contextos reais, quando o aluno, ele estuda ele não estuda a dissertação, quando ele tá no dia-a-dia normal ele num, num tem contato com a dissertação, com a narração com a descrição, ele tem contato com a carta, ele tem contato com o telefonema, ele tem contato com::: enfim com o gênero e não com o tipo. Então quando você tá trabalhando o gênero textual, então assim, quando::: se o aluno não tem contato com o tipo do texto mas ele tem contato com o gênero, fica mais fácil pro professor trabalhar na sala de aula com o real e não com o imaginário, é mais fácil ele trabalhar com a carta, é mais fácil ele trabalhar com o bilhete, de que ele trabalhar com tipo que a gente sabe que no texto que em um texto a gente pode trabalhar com vários tipos, tipos ali de, de (...)
P: Diferentes.
P1: De diferentes tipos de texto, então é mais fácil ele trabalhar com o real de que com o imaginário.
P: Você acredita que a contribuição pra vida do aluno é m, é (....)
P1: Sem dúvida. É bem mais fácil ele ter noção do, de trabalhar, como é que ele deve fazer uma carta, como é que ele deve fazer um, um bilhete como é que ele deve fazer este gênero ou aquele gênero, de que ele trabalhar com um tipo que em um gênero pode ter vários tipos lá, então é mais fácil pra o professor trabalhar com o gênero de que com tipo.
P: Tem mais alguma observação que você gostaria de fazer sobre esse::: o trabalho que você mesmo tem feito, assim, essa é opcional nem tá na lista. Tem alguma, alguma coisa que você gostaria de dizer que assim que eu não perguntei sobre o trabalho de gênero que você tá fazendo na sala de aula que::: ou não, já supriu?
P1: Não, eu acho que não, eu acho que assim só que deve ser frisado é em relação ao trabalho mesmo (...)
P: É mais trabalhoso (...)
P1: É muito mais trabalhoso, muito mais difícil em relação ao trabalho do professor conseguir conciliar esses tantos textos que ele vai corrigir em casa, tá sinalizando tan, tan, tintim por tintim, então é mais trabalhoso, trabalhar nesse sentido aí.
P: Mas o resultado?
P1: É bem melhor, bem mais significativo.
P: Obrigada menina!

Professora P2

P: Eu vou pedir pra você falar um pouquinho sobre a tua formação inicial em Letras, e como você acredita que essa formação é, contribuiu para tua atuação na sala de aula ou não. Né? Como você acha que a tua formação inicial contribuiu ou não pra tua atuação?
P2: É ( )
P**:** Pode ir falando
P2: Olhe só, na::, eu acredito que se hoje eu estivesse em sala de aula sem o curso de Letras, eu:: a minha produtividade era pouca. Por que, eu, eu analiso, eu faço minha análise enquanto professora antes de ter o curso de Letras, é:: como você sabe, muitas ferramentas que a gente usa, que eu usei na época que não tinha formação talvez o direcionamento apropriado eu não:: eu não sabia conduzir não é? Eu tinha até boa intenção (poderia ser), mas talvez é:: trocar isso mais em miúdos pro próprio aluno, favorecer mais a aprendizagem desse aluno como hoje ...,
P: A formação tua, inicial, ela foi importante/
P2: Ela foi importante, ela foi importante, e:: eu acredito que o professor que hoje tá em sala de aula mesmo que ele tenha é uma identificação em outras áreas mas ele teria que fazer um, alguma coisa (inaudível) em Letras.
P: Conhecer né?
P2: Conhecer alguma coisa.
P: É:: ... sobre sua participação no Gestar, qual foi a importância do Gestar pra tua formação na prática?
P2: Na prática...
P: Teve a formação inicial e aí depois...
P2: Isso, eu tive a formação inicial, vi sobre (os gêneros) né? É como te falei anteriormente na nossa outra conversa que foi bom, mas não foi de modo sistemático como no Gestar. O Gestar, ele possibilitou mais uma leitura, mais uma leitura, uma leitura a mais não é? E que olha eu trabalhei isso aqui assim, e posso melhorar nisso aqui. Até na, na, no próprio planejamento, a sequência didática, hoje eu faço melhor. Falta alguma coisa, porque sempre vai faltar, por que lá no momento de sala de aula pode se mudar muita coisa, pode se até o que eu escrevi não usar, mas é, foi importante o Gestar nesse sentido também em sala de aula, no dia-a-dia, pra que eu (consiga) um resultado positivo.
P: Humhum, em relação ao que você viu na formação inicial, e o Gestar te ajudou a colocar em prática aquilo que você tinha visto lá, foi tudo novidade, eram coisas que você já tinha:: já sabia (...)
P2: Não, não foi novidade. Se eu disser que foi, não. Mas assim, o detalhe de cada um, trabalhar de modo mais específico cada um não é? Teve até um:: aquela questão do (gênero textual) eu vi muito pouquinho, (tem o injuntivo) lá no gestar a gente conversou mais, abordou mais sobre isso, não é? E parece que teve outros, teve outros, injuntivo e::
P: não envolve só esse ( )/
P2: é não envolve só esse, esse daí eu vi muito pouco.
P: Assim, para o trabalho com o gênero textual, qual foi o impacto da, é, é do Gestar para o teu trabalho com o gênero textual na sala de aula?
P2: O impacto? É o mesmo que dificuldade?
P: Não assim, é como é que ele mudou o teu trabalho na sala de aula com o gênero textual? Como influenciou?
P2: Então, é isso que eu, que eu falei possibilitou é, planejar melhor as aulas e:: me preocupar mais com o aluno se ele aprendeu ou não (...)
P: Em relação ao trabalho com o texto, com produção textual (...)
P2: Isso::
P: o que, que mudou? Como você trabalhava antes?
P2: É isso (...)
P: Ou você já trabalhava nessa perspectiva de gênero?
P2: Por que na verdade Valéria o professor como (a gente citou) agora a pouco trabalha com produção de texto, não é? Trabalha com texto, mas de repente ele pode ter percebido que alguns se saíram bem, que ( ) é a proposta do texto, do gênero, fez as características direitinho no seu

texto atendendo a de cada gênero especificamente mas, outros não se saiu bem e aí? Vai parar? A aula poderia depois (retornar) e::. Eu, eu trabalhei com gênero na primeira unidade, tá quase encerrando a unidade e eu percebi que na produção do, do conto que foi proposto, a maioria da turma não fez um bom conto ... e eu percebi e eu refleti que eu não foi... eu não to jogando a culpa só neles, que muitas coisas sobre conto, que depois eu peguei uns dez livros de português e fui na internet e vi eu percebi que eu tinha ( ) é:: que preparasse mais a:: construção de um conto né? Peguei ali com autores diferentes pra dar um ( ) de como produzir um conto e se eu tivesse levado isso... pras aulas, eu tenho certeza que seria, que cada um entenderia bem melhor, por mais que hoje se eu chegar lá e pedir um, uma produção de um conto e alguns não pudesse fazer uma boa produção, mas a maioria com certeza ia fazer melhor. E eu percebi isso. E eu sei que ( ) de eu mesma, de mim mesma, olha se eu tivesse levado:: isso aqui pra sala de aula poderia ser melhor, e eu vou continuar a segunda unidade com o conto, eu vou mudar eu posso mudar (conto) social, pro conto de amor, mas eu quero que ele tenha mais um:: uma meta (...)

P: Nessa sua sequência didática sobre o conto, nesse trabalho que você fez com conto na primeira unidade, o quê é que você percebe assim do Gestar nessa sua prática, que você trouxe de lá pra sua prática? Assim, a gente estudou um monte de coisa sobre gênero textual, não sei o que. No momento em colocar em jogo na sala de aula o ensino dessa produção de conto, você percebe que ficou alguma coisa de lá que você traz pra sala de aula? (....)

P2: Há, sem dúvida!

P: Qual a diferença assim que você percebe, antes do gestar como você faria e depois do Gestar qual foi à diferença nesse trabalho da produção?

P2: Antes do Gestar eu não, eu não iria trabalhar conto na segunda unidade. Não ia ter mais chance do aluno produzir um bom conto. (...)

P: Hum hum, de refazer o texto (...)

P2: de refazer, de reescrever... não ia ter essa possibilidade. Por que isso não era valorizado né, o profissional hoje de Letras ele ( ) e me... é dessa forma, é:: quando eu, na sequência didática mesmo que eu fazia aqui e levava pra você, você sempre colocava na minha N.A (necessita) de aprimoramento, eu não sou muito de detalhes não, sabe? De falar no meu planejamento farei isso, isso depois isso eu costumo não colocar ali, mas a minha intenção é fazer isso, entendeu?

P: Hum hum, entendi.

P2: E o Gestar me tornou é:: me (trouxe essa sensibilidade)

P: pra planejar e pra pensar a aula.

P2: Isso e cada ( ) aula,

P: É:: ok seu contato primeiro com gêneros textuais ele se deu quando, foi no Gestar, foi antes foi na formação inicial?

P2: Foi na minha formação inicial.

P: já trabalhava com conto?

P2: já, já.

P: como é que você definiria os gêneros textuais? Com suas palavras./

P2: Olhe só, é, é... são... são várias coisas que passam pela minha cabeça a respeito de gêneros, eu já li muito, eu já né? fiz muito resumo sobre gênero. Mas assim, eu vejo que os gêneros são elementos que, que favorecem o melhor entendimento do mundo, das pessoas, do nosso contexto e:: como também da::, do uso da língua. Não é?

P: Humhum.

P2: Por que:: além também de promover várias coisas cada uma tem sua intenção uma pra entreter, outra para informar, outras para é:: informar, entreter (e outros é pra:::) (...)

P: Cada um para cumprir uma função?

P2: Fazer a reflexão da sociedade, né? E cada uma tem sua::: sua forma específica de trabalhar o gênero né? E aí favorece também a competência comunicativa do sujeito que estão::: que vão ler aquilo ali. Eu defino assim, que são elementos essenciais para entendimento do mundo e da vida.

P: É::: como é que você usa o conceito de gênero textual na sua sala de aula? Como é que você leva ele pra sala de aula? De que maneira é que você usa esse conceito que você tem de gênero na sala de aula?

P2: Olha só, é::: quando eu fui trabalhar com conto, com os alunos da oitava série, eu nunca defini gênero textual é isso, eu nunca dei essa definição pra eles, o que é gêneros. É::: mas a gente ... trabalhou outros gêneros também, é::: porque abrimos um parêntese, deixamos conto de lado um pouquinho, o dia da mulher né? Trabalhamos umas quatro aula sobre a questão da mulher, aí entrou outro gênero como a poesia, é::: a música e eu fiz questão de dizer a eles, olha quantos gêneros nós trabalhamos aqui na sala de aula, começamos com conto e aqui hoje vamos trabalhar isso, isso, e isso, e observe e cada um traz uma (função) diferente. Mas eu não disse a eles o que são não é?
P: você ( ) no conceito, mas vai trabalhando com vários textos diferentes (....)
P2: Isso, e vou dizendo o que eles sempre são diferentes, embora eles tenham um::: no caso da música, da poesia não é, eles tem um, uma afinidade.
P: Descreve pra mim essa sequência didática que você montou sobre o conto, por exemplo, que você fez na primeira unidade, descreve essa, essa sequência que você fez, como é que você organizou as primeiras aulas, o que vocês trabalharam nas primeiras aulas, como é que você trabalhou é, é assim, descrevendo uma situação didática em que você tenha trabalhado com gênero textual, to falando do conto porque foi o que eu observei e pode facilitar por que é recente né?
P2: É, o, o conto foi assim, eu já tava disposta a trabalhar com esse gênero, e::: no início das aulas os alunos não tinham o livro, e eu nem sabia que o livro de oitava série que a gente trabalhou ano passado se eles iam ganhar ou não, eu escolhi o gênero conto independente disso e montei a sequência didática e de repente a coordenação me procura e diz que vai entregar o livro pra eles. Daí trabalhamos com o ge... o conto resto de carnaval de Clarice Lispector discutimos, trabalhamos a unidade do livro em sala de aula e::: depois é foi naquela última é primeira, primeira vez que tu veio foi na segunda?
P: Foi
P2: trabalhamos o de Luis Vilela "Eu estava ali deitado". Eu confesso que eu não li aquele conto todo em casa antes de trazer para os alunos e não sabia que era tão::: que poderia render tanto como rendeu em sala de aula não é? Lógico que se eu tivesse lido teria sido bem melhor de conversar não é? Foi um pecado.
P: (você costuma) encaminhar a leitura sempre assim na tua sequência você prevê um momento de leitura pra (depois seguir) uma produção como é?
P2: Isso, um momento de leitura, de produção e discussão, eu gosto mais de discutir com meus alunos.
P: de discutir sobre o conteúdo temático (...)
P2: sobre o conteúdo temático. E sempre relacionando com::: com o hoje, com nosso contexto.
P: E no momento assim da, da produção você chama atenção para as características daquele conto, como é que é? (....)
P2: Sim, sim, sim embora não tenha sido de modo sistemático como eu falei, se eu tivesse levado mais detalhe sobre a produção de um conto, mas eu digo. As características do conto é assim. E, tanto é que a gente no outro né (eu falei pros alunos olha é) um conto diferente é contemporâneo ele não tá nem preocupado com questões de, de inicio com letra maiúscula ele é (despojado) né?
P: E a, a o destino da produção quando eles produzissem esse conto ia ter algum::: ia fazer um, ia montar um livro ia fazer alguma coisa assim? (...)
P2: Não. A produção está no caderno deles...
P: pra eles aprenderem (...)
P2: É, é tá no caderno deles. Agora tem, tem... é::: seguindo nessa unidade com esse trabalho eu vou ver se a gente não cria alguma coisa pra colocar nesse texto.
P: É, você percebe que o trabalho com gênero textual gerou uma mudança na sua prática pedagógica em ralação ao que você fazia antes ou você já ( ) que mudança você percebe a partir do momento em que você começa a trabalhar na perspectiva de gênero textual? Que diferença, que mudança você (vê) na tua sala?
P2: É grande a mudança, VOCÊ faz um trabalho mais seguro, sequenciado, é mais seguro. Dá mais possibilidade de você::: refletir, pensar no que você quer pro seu aluno de:: (...)
P: Como era o trabalho antes do gênero textual na tua, na tua formação, antes de trabalhar com

gênero como você trabalhava a Língua Portuguesa?
P2: Trabalhava um gênero e parava ali (acabou interpretando aquilo ali a discussão) acabou não é? Hoje não, hoje você estabelece a relação com os textos, você faz a produção, hoje você pega (a leitura de) uma imagem não é? Como eu fiz com esse::: a gente não fez ali inicialmente aí depois eu vi que aquela imagem ali era importante pra gente trabalhar ... não é? A questão de tempo, relacionar com dois contos a questão do tempo ( ) que o tempo ele amadurece as pessoas, traz::: (...)
P: Aí é assim, toda faculdade hoje tem em seu currículo sobre os gêneros textuais, os PCNs defendem o uso gêneros textuais, tudo é em torno do gênero textual, quais as principais contribuições ou uma contribuição principal que você acredita que o estudo dos gêneros traz pra sala de aula, pra prática de ensino da Língua ou de Redação? você também dá aula de redação?
P2: qual ( )
P: Sim
P2: Além de um planejamento melhor, que você (faz) de sua aula não é? Isso já é::: algo assim básico, trabalhar com o estudo dos gêneros pra isso, é a aprendizagem do aluno, eu vejo que, os meninos não reclamam tanto Valéria das aulas de Português, daquele cansaço aquele fardo que tinha as aulas de Português. Hoje eu vejo os alunos dizerem que é a melhor aula que eles têm aqui, que eu gosto dessa matéria demais, hoje eu ouvi eles dizerem isso. E aí eles já::: essa semana teve uma discussão acerca da avaliação né? Que antes não tinha avaliação valendo dez, aqui na escola, esse ano é uma proposta nova né? E eles estão resistindo a essa proposta, aí eles começaram a reivindicar que essa prova não vai ser bom, que vai prejudicar eles no sentido quantitativo e::: começaram a reclamar, chamaram o coordenador lá na hora da minha aula e disseram que não queria essa avaliação. Eu disse, vamos parar, vamos deixar isso pra lá, depois se conversa melhor, cada um lá de modo tranquilo. Eles disseram: "ó foi a senhora que nos ensinou isso::: com seus textos. Foi a senhora que nos trouxe isso, então a senhora não pode mandar eu recuar não, calar minha boca não, eu tenho que reclamar" (risos) Eu achei isso fantástico, não é? Isso (também) das discussões de gênero, que os textos circulam socialmente com as discussões diferentes e (não somente) isso.
P: Você percebe uma afinidade mais entre o que o aluno faz na sala de aula e o que tá::: na sociedade né?
P2: É (...)
P: No cotidiano.
P2: Isso.
P: Então, muito obrigada (risos)

Professora P3

P: Ele também não é muito alto... então a gente tem que falar (...)
P3: alto
P: ┐é né?
P3: ┘eu, eu só falo alto ((ri))
P: fala não, tu só fala baixinho. É mais como uma conversa mesmo, eu vo::::u, editando os tópicos assim que a gente vai falar, e aí você vai falando e se faltar alguma coisa... se eu fizer aqui a entrevista como uma coisa muito ⌈formal
P3: ⌊formal
P: você vai acabar travando
P3: não vou falar nada (inaudível)
P: Então assim, nesse primeir::o momento eu queria que você falasse sobre sua formação inicial em Letras. Como é que essa formação contribuiu para tua atuação em sala de aula? Como a gente tava conversando semana passada que você falou sobre o curso de Letras, como é que foi, contribuiu para tua formação? Fala um pouquinho aí da tua formação inicial.
P3: Na verdade é assim Valéria, quando eu cheguei na Uneb eu pensei que eu fosse sair de lá pron::tinha, acabadinha, toda... de que que eu deveria fazer na sala de aula, quando eu cheguei

na sala de aula, no próprio estágio, eu já percebi, eu já comecei a ficar perdida, porque assim, eu, eu não sei se acontece hoje, é porque também já foi reformulado muita coisa, né? Mas assim, é muita teoria, é muita, muita teoria... na faculdade a gente tem que ler muita, muita coisa e na sala de aula, no dia a dia na prática, a gente num sabe, é só no final quando você vai mesmo pra parte da... da... d::a do estágio é que você, pelo menos no meu estágio era no final, é que eu consegui ser orientada mais especificamente assim na sala de aula, e aí, quando eu cheguei na sala de aula, eu vi que cada escola trabalha de um jeito. Aí eu fiz meu estágio na escola pública e fui trabalhar numa escola particular e era uma escola que tinha uma proposta diferente e assim, não sei se diferente, mas assim ((risos)) tinha formas de, de, de::: como é que eu posso dizer..., diferente da, do, do:: da escola parti(...)

P: pública

P3: ô da escola pública, por exemplo. Porque, assim, trabalhava muito a gramática, a gramática e aí você tinha, eu enquanto professora de língua portuguesa, eu tinha que trabalhar gramática, tinha os paradidáticos, as leituras, né? Toda unidade eles tinham que ler um livro, por unidade, e tinha que trabalhar a parte gramatical e o livro didático tinha que ser dado todo, todo, todo, todo, todo, com todas as atividades que estavam lá. Entendeu? Coisa que a gente num, num, num via no estágio, num, na:: como é?

P: na formação.

P3: É. E em relação a, e aí só pra, não sei se, se eu posso falar agora, mas assim/

P: Sobre o Gestar (...)

P3: É (...)

P: (incompreensível) como é que é a sua. Você falar da sua participação e como que:: qual foi a importância do Gestar na tua:: ...

P3: ((humhum))

P: na tua formação (...)

P3: então assim (...)

P: o que você percebe lacunas, as dificuldades e também o impacto que você percebeu dele na sua formação?

P3: E aí eu percebi que eu comecei ser realmente uma professora e vi que não tava realmente preparada. E aí vêm as angústias. Como é que eu vou diante dessa nova proposta, porque assim, na, na faculdade a gente vê, o que não po/ não pode, não se pode mais trabalhar a gramática na sala de aula da forma que a gente apreendeu, pelo menos na minha época, né? Ainda era assim, o que é substantivo, o que é adjetivo e quais são os adjetivos, e etc.etc. então, na faculdade, eu, eu fiquei, é... com essa ideia bem clara de que na sala de aula eu não deveria trabalhar assim e aí eu fui trabalhar com o livro didático de Cereja, Cereja, né? Que aí já é um pouco diferente, mas ta lá ainda a gramática, ta. Aí surgia dúvidas, e agora? Eu segui, o, o livro, né? Porque já é, já é diferente. Não é não é a mesma proposta, por exemplo, que eu tive quando o meu, os meus professores de português passavam pra gente. E aí veio o GESTAR**.** Com o Gestar eu-ti-ve, e eu tenho agora, a segurança, de não ficar, de ser questionada por um outro colega, que eu estou, que eu não estou trabalhando da forma como eu deveria ter, é:: ta trabalhando, e assim, que o meu trabalho não estar surtindo tanto, o efeito que deveria estar porque eu estou distante né, do que, do que as novas ((risos)) propostas trazem. E o gestar me deu essa segurança. Por quê? Porque hoje eu trabalho, o meu planejamento mesmo, eu mostrei pra um alguém, e ela disse o seguinte, "não ta muito vazio não, de conteúdo?" aí eu, aí eu fui pensar... e eu disse, mas eu vou colocar aqui o conteúdo o que? Vou colocar as orações coordenadas assindéticas? E é isso que eu vou trabalhar? E aí será que eu vou trabalhar com isso e o meu aluno depois, ele vai saber que ele trabalhou com as orações subordinadas assindéticas, e etc. etc. eu fui pensar nisso... aí eu disse... não, mas o que eu quero é que meu aluno seja um leitor proficiente, que ele tenha competência leitora::, que ele consiga ler uma crônica, que ele consiga... é... entender essa crônica, interpretar e refletir se essa for a proposta da crônica, pra sua vida e dali né? Ele ter essa competência.

P: Então a maior influência que você percebe do Gestar é assim, tanto no teu planejamento, e nessa segurança e nesse desprendimento da gramática (...)

P3: e até do livro didático/ ((risos))
P: do conteúdo/

P3: E até do livro didático, e sim, porque assim, eu ficava muito preocupada, eu sabia... qu::e tem hoje, se tem hoje uma nova forma de trabalhar o português e que a gente tem atividades e tudo, mas assim, eu não me sentia muito segura em relação a isso, por exemplo, se você tivesse vindo, ou viesse me observar quando eu cheguei aqui, aqui na, na escola, eu trabalhava de forma diferente, eu não tinha essa segurança de traba/, de levar vários textos pra sala, ou várias crônicas como a gente pegou na, na biblioteca alguns livros de crônicas, eu trouxe quatro que eu tinha lá em casa só de crônicas, e a gente dividir e a gente ler, entendeu? Eu iria me sentir insegura em relação a isso, porque alguém iria, você só fez aula de leitura? Entendeu? Quer dizer, então, aula de leitura pra mim, ler só por ler, eu achava que tinha que ter as perguntas, que tinha que ter ali os questionamentos, e não necessário... eu achava que aprendizagem ali não iria ser, surtir efeito, que o aluno não iria aprender nada, e isso, hoje eu tenho mais consciência disso, então eu sou mais segura de dizer, olhe, eu vou trabalhar com crônicas sim.

P: Aí a gente parou aqui, na formação do gestar não foi?

P3:É, sim, então como eu tava dizendo, eu tenho mais segurança, porque assim, por natureza, eu já sou insegura ((risos)), então assim, eu sempre fico, será que, hoje eu tenho objetivos mais claros, então assim, eu sei que eu to trabalhando crônica e a crônica precisa ser significativa pro aluno e que ele precisa pelo menos, sair dali com uma ideia, separando crônica, não apenas a interpretação, porque assim, eu trabalhava muito interpretação de texto, mas eu não tava nem preocupada com o gênero, se ele ia saber se ali era uma fábula, se ele ia saber que ali era um conto, eu não ficava muito preocupada com isso não (...)

P: Muito ligada (...)

P3: Então assim ..., hoje eu me preocupo mais, mais com isso assim de:: e sou mais segura em relação assim, eu vou trabalhar com isso, e pronto ... sabe ... sem ficar ... e como é que gramática vai aparecer nisso aí, ah tem, se você pegar o... os textos você vai ver lá algumas inadequações, né? Várias palavras grafadas de forma incorreta, e aí eu vou, eu, eu fazia muito, pegava os textos, e aí eu me sobrecarregava demais, assim, porque eu ... todas as produções eu levava pra casa, HOJE eu já vou orientando ali com o aluno, eles vão lendo e vou ali orientando, eu não preciso toda produção levar pra casa, eles próprios fazem a, as (...)

P: Correções (...)

P3: Correções deles, aí eu levo o dicionário, eu levei o dicionário pra sala, né? Ou peço pra digitar, como agora nossa proposta é que todos vejam os textos dos outros e que eles, né? Comentem, eu to pedindo pra digitar, e porque fica até mais fácil né? Digitando eles vão ver se aquela palavra ali, né, já o próprio corretor já indica, ou então na sala de aula, com o dicionário eles já vão fazendo a correção, e aí, observando a pontuação. E eu acho que é o mais importante, porque assim, na comunicação o que eu quero é que ele consiga se comunicar à distância, não é assim? O objetivo da escrita não é a comunicação à distância? Então, e aí eu percebo que a gente fica muito assim, pelo menos eu percebo não, eu:: ficava assim, eu não tava muito preocupada se ele, e eu até nem gostava muito, eu vou ensinar o menino a escrever uma carta, a fazer uma carta, a produzir uma carta? A escrever um, um fazer um cartaz? Eu acho que eu nunca ensinei na minha vida, na minha sala de aula, a produzir um cartaz, e eu achava que, que eram coisas tão simples, que não precisava, sabe? Que eram tão ... bobas que num, não iria precisar.

P: Assim, seu, teu contato primeiro com gênero, foi na formação inicial ou no Gestar?
P3: Não, eu não gostava, olha só. Eu, eu:: na:: eu conversava com uma colega minha e ela dizia o seguinte, eu não gosto de trabalhar com gêneros na, na produção, na redação, porque lá ainda

tinha a parte de redação a aula de redação eram separadas, cinco aulas e cada aula era uma coisa, na parte de produção, tinha um livro de redação à parte, então assim, nos livros, que era a mesma proposta de Cereja também, trabalhar com os gêneros, então, eu comecei a trabalhar com os gêneros aí, só que eu não via, não gostava muito de ficar trabalhando em cima dos gêneros, eu queria mais o quê, leitura e, e:: sem chamar muita atenção para o gênero, como eu acho que agora eu to chamando mais atenção pra aquele gênero textual e antes eu não fazia muito isso. Eu tava preocupada mais se o aluno conseguia entender ou não o texto. E ... agora no gestar, eu, eu posso trabalhar com um gênero específico e que ele possa entender aquele gênero, saber né, é classificar aquele gênero, distinguir, na verdade, entre os outros, e trabalhando as competências que ele precisa na ... é em relação a produção, em relação à grafia das palavras. Aí eu percebo que eles ... tem algumas palavras, tudo bem, tem alguma palavras que eles, eles, não vão ... não vão aprender, mas na leitura, e na leitura dos textos que eu trago ou que eu proponho que eles pesquisem etc. eles vão ler o texto e vão aprender outras palavras que não aquelas que eles já estão usando no cotidiano. Né, que vai aparecer mais na, na produção, e na própria produção e nas palavras que eles utilizam aparece um::ito, muita coisa ainda que já não deveria aparecer na oitava série. Sabe, de você, de cortar, uma ... um ... lendo normalmente como aconteceu, nestante ali na sala, ele leu normalmente e não deu a pausa na vírgula, aí colocou uma vírgula, mas leu a frase normalmente. Então assim, eu percebo hoje que eu to trabalhando com pontuação, sem necessariamente pegar o assunto "pontuação" e vamos pontuar (...)

P: Dentro do texto

P3: E eu fazia isso, eu achava ((riso) que eu só tava trabalhando pontuação se tivesse lá, qual seu assunto? Pontuação. Aí eu tinha que pegar tudo, vamos pontuar aqui, fora do texto do aluno. E aí pegava um texto, tirava. É claro que eu posso trabalhar isso também, mas parece, também né? Que eu posso trabalhar no gênero, no ... com o texto do próprio aluno. Então, isso ficou claro pra mim, no Gestar.

P: Você atribui ao Gestar, né?

P3: Isso

P: Assim, você poderia conceituar gênero assim, dentro do que você leu dentro do que você estudou? Da sua própria prática, o que seria um gênero textual pra você, a sua definição?

P3: Eu, na minha ... na minha concepção de gênero eu entendo assim, que são as diferentes formas que as pessoas utilizam na sociedade pra se comunicar, então eu posso me comunicar através de uma carta, através de um e-mail, através de uma crônica, através de um conto, né? Eu to levando, eu to me comunicando com as pessoas, através de um cartaz, então assim de diferentes, é ... das diferentes formas de comunicação. Então, é isso que eu entendo de gêneros, talvez não seja um conceito assim ((risos)).

P: é o seu mesmo que eu quero. Assim, não o conceito, mas (já que) você trabalha assim com gênero textu... com gêneros textuais em sala de aula, você poderia é:: me descrever uma situação em que você tenha trabalhado com um gênero pode ser até essa, essa que você tá fazendo agora, essa sequencia didática, descrevendo como é que você começa o trabalho com gênero até a produção, por exemplo. Descrever uma situação didática em que você usa o gênero ... como você leva ele pra sala de aula?

P3: Tá, tá bom, olhe só, em relação, vou usar o que eu to trabalhando agora, né, então assim, eu disse primeiro eu trouxe, eu disse que nós iríamos trabalhar nessa primeira unidade com crônicas, e aí trouxe uma crônica, levei uma crônica e nessa crônica eu... eu trouxe algumas questões, eles analisaram, fizeram a leitura, depois analisaram, responderam as questões e a gente corrigiu, debatendo aquele tema e aquela proposta. E ali eu já fui chamando atenção para o objetivo, o que é que o autor, né, tentando fazer alguns levantamentos pra que eles atentassem para o objetivo da crônica, que se diferencia do conto, por exemplo, né? Que ... é tudo diferente. Então assim, aí depois, eu trouxe mais uma outra crônica também pra fazer a leitura e interpretação de texto, depois, um momento de ler, de ler várias crônicas, nós fomos à biblioteca, conseguimos lá, encontrar várias, vários textos, vários livros específicos de crônicas, né? Onde tinham várias crônicas e eles foram ler. Foram ler na sala de aula. eu trouxe alguns também, separados. Depois eu pedi que eles pesquisassem em casa os tipos de crônicas, né? Porque a gente encontra, a crônica reflexiva, a crônica humorística, a crônica é ... a crônica

metalingua ... metalinguística, a crônica narrativa, a crônica dissertativa, e eu pedi que em casa, eles... eles procurassem os tipos de crônica, isso em grupo, e que me trouxessem um exemplo. E eles fizeram isso, eles trouxeram as crônicas que eles pesquisaram e na sala de aula, eles apresentaram, né? Eles contaram a história, então eu deixei que eles pudessem contar a história pra não ficar só lendo, lendo, lendo o tempo todo. Algumas equipes, eles acabaram lendo a crônica toda, né? E dei pra eles também algumas orientações, de na hora da apresentação, dizer, porque que ali é uma crônica? Né? Quais são as características que existem ali? A linguagem dessa crônica, como é a linguagem? Porque eles já tinham, e eu já tinha conversado com eles anteriormente, também, na sala de aula, nas atividades de interpretação e leitura de texto nas outras crônicas. E aí, eles foram apresentando. Depois, nós trabalhamos com a parte diria assim com a parte teórica, né? Do que é crônica, de ... de como nasceu essa crônica, como surgiu, de onde é que veio, onde é que aparece, onde é publicado esse tipo de texto, aí eles fizeram um resumo, né? E aí eu fui observando o resumo, pra que eles tivessem contato e não apenas, que eu ficasse ali na frente o tempo todo, só, falando, falando, falando. Depois desse, desse, desse momento, nós fizemos a ... sim ... aí chegou o momento da produção, não ... antes disso, teve mais a leitura de uma crônica com algumas questões, e aí, a gente corrigiu. Depois, é o momento da produção, ELES agora que eles já leram algumas crônicas, já conhecem as crônicas, já sabem onde é que ... a gente encontra a crônica, eles vão agora fazer, tentar produzir a sua própria crônica. E eu fiz isso, to fazendo em grupo, porque assim, primeiro, num primeiro momento, em grupo, e aí, eu já me, me ... eu to pensando, no meu planejamento da primeira unidade. Só que a primeira unidade ta acabando, e eu não vou conseguir terminar crônica, fazer o que a gente ... eu não sei se vai dar tempo ... eles terminarem as produções, que eu quero acompanhar as produções na sala de aula, ta até ... pra poder ir orientando e questionando, né? Interrogando, fazendo, pra orientando, né? E, depois, eles vão fazer a própria correção, e depois dessa correção, após a correção ortográfica, é claro que eu to acompanhando também, eu to lendo, né? Na medida do possível, eu não consigo dar conta de todos os grupos, porque é muito grupo, mas eu to acompanhando, sempre passo e depois eles vão digitar, né, digitalizar, e vão apresentar na sala. Nessa apresentação na sala, eles vão contar todo o processo: porque que eles escolheram aquele assunto, né? onde foi que ... que eles conseguiram encontrar aquilo, então no assunto, onde foi que eles viram, é:: o fato, ou os fatos narrados. E, pra sala, então assim, a sala vai ter conhecimento de todos... de todas as produções dos grupos e ali a gente vai ver se, realmente, é uma crônica, se tem pelo menos, né? Aquilo que a gente ta trabalhando, se tem as características, se tem objetivos, como é essa linguagem? É aquela linguagem que é totalmente padrão, é uma crônica que tem um... um... uma característica de ter mais humor? Ou é aquela crônica que leva mais para o lado da reflexão. É claro que tem crônicas que você vai encontrar as duas, você vai encontrar reflexão, mas de uma forma bem, bem-humorada, digamos assim.

P: Aí o final dessas produções ( )

P3: Ah, e o final, como a gente foi lá na biblioteca e a gente sentiu dificuldade de ter um livro pra cada aluno, a gente encontrou, parece que cinco, e aí eu tive que trazer, eu trouxe alguns também ..., nós vamos fazer o seguinte, nós vamos digitar, nós vamos depois de tudo, né, que as revisões, porque assim, não vai ter uma revisão apenas, algumas revisões devem ser feitas aí, e nós vamos digitar e fazer o livro, um livro só, aí eu vou usar das duas oitavas. Ou, se eles não quiserem, a gente vai fazer também separado. A gente vai digitar e entregar na biblioteca, até pra que depois, o ano que vem, ou qualquer outro aluno possa ler essas produções e possa ... bem, eu quero um crônica, então, eu vou procurar lá que tem nesse livro, né, e vai encontrar mais facilidade. E, também, as meninas ali da oitava série, ah "professora, a gente pode fazer um blog pra publicar essas crônicas?" eu disse, "claro que pode", porque a nossa proposta era também fazer um blog pra que eles produzissem as crônicas e colocassem lá mesmo. Não só as crônicas, mas tudo que a gente fizesse na sala de aula, os textos que eles pudessem publicar lá. E aí assim, como a gente ta sem internet eu deixei isso meio de lado, e hoje, elas me fizeram essa proposta, e eu disse que podia. Então elas vão fazer esse blog e depois os textos que cada um trouxer já digitado pra também não acarretar muito as meninas, elas vão publicar. E aí a gente pode ver, ta é divulgando. Não sei como a gente vai fazer.

P: Mas assim, esse trabalho com gêneros textuais gerou uma mudança na tua prática

pedagógica? Que mudança assim maior, você percebe? Quando você passou a trabalhar? De certa forma você já falou várias coisas né? ((risos)), uma mudança assim, mais é marcante que você percebeu a partir de quando você começou a trabalhar com gêneros textuais.
P3: É, é.
P: Você percebe? Se percebe, que mudança?
P3: ô Valéria ((risos)) olhe, olhe sinceramente, de vez em quando, eu paro, e ainda fico me questionando, mas será que o aluno realmente ta conseguindo aprender? Será que realmente ta sendo significativo para o aluno aprender dessa forma? Ou eu devo voltar à prática antiga? Assim, quando eu digo a prática antiga, é trabalhar sem chamar tanto a atenção para o gênero, sabe? Eu ainda fico me questionando, porque eu ainda tenho, acho que ainda tenho raízes assim do professor ((risos)) que trabalha não voltado assim, assim, não ô Valéria eu não sei não como é que eu posso responder isso, mas eu sinto mudança, sim. Talvez eu não tenha percebido muita mudança assim, na... em relação, eu não fiz, na verdade eu não parei pra analisar essa mudança assim na aprendizagem, eu não... não...
P: mas na tua prática?
P3: eu acho que houve mudança, sim, e muita, eu acho que eu mudei bastante, porque assim, a partir do momento que eu não to mais... mais é:: engessada ao livro didático. O livro didático traz a crônica, mas assim, eu até trabalhei com eles a crônica que tem no livro didático, mas é uma crônica apenas, e se eu for ficar ali no livro didático, eu não vou trabalhar a crônica como eu quero que trabalhem, eles não vão sair com a visão que eu quero que eles saiam em relação à crônica. Então eu acho que isso pra mim é positivo. Não sei se é essa a resposta que ... não sei acho que eu não consegui responder não foi?
P: Respondeu, respondeu sim. E quais assim, as contribuições maiores que você percebe? É:: do estudo, é do que você já estudou sobre gêneros textuais, qual foi a contribuição maior pra tua prática ou pra aula de Língua Portuguesa e redação? Qual a contribuição que você acredita que esse estudo do gênero, que agora as universidades todas estudam os gêneros (incompreensível), que contribuição é que você acha que chega na sala de aula? É que:: (...)
P3: Eu acho, na verdade, que eu to trabalhando com aquilo que o aluno vai ver lá fora. Então se ele tiver folheando lá uma revista, por exemplo, e ele ler, ou um jornal e ele ali encontrar uma crônica, ele vai saber que ali é uma crônica, se ele precisar utilizar um cartaz, ele vai saber como fazer um cartaz, ah eu quero uma carta argumentativa, não sei, uma carta ao leitor, por exemplo, ele sabe que ele vai precisar disso. Ele tem uma revista, ele lê alguma coisa, ele vai utilizar esse conhecimento que ele ta vendo na sala de aula, lá fora, depois que ele sair da sala de aula, então, eu to pensando muito nisso. E antes, eu não pensava, eu não pensava no meu aluno fora da sala de aula, no que ele ia perceber, no que ele ia utilizar, no que ele ta utilizando. Eu ... eu ... ((risos)) confesso pra você que eu não pensava muito assim, e hoje eu consigo ver. Eu disse "não, ele vai encontrar a crônica, ele vai encontrar um conto, ele vai encontrar as diversas formas da comunicação". Então, ele não precisa ficar fixo a apenas uma forma de comunicação, ele pode escolher dentre tantas, a que ele quer, é... é... ou que se identifica mais, pra poder se expressar melhor dentro daquilo que ele tem mais habilidade. Então eu to pensando... e os gêneros trazem pra gente isso, essa... essas possibilidades de aquisição de habilidades em todos eles, ou pelo menos nos que forem trabalhados. Entendeu? Então eu to pensando... por aí.
P: Obrigada.

ANEXO B – Transcrição das aulas

Aulas 1 e 2 professora P1 - 6º ano – primeiro semestre de 2013

P1: vocês vão dizer aqui pra pró... tudo o que vocês lembram que a gente estudou nas aulas passadas sobre história em quadrinhos. vocês vão falando e eu vou colocando aqui... por quê? porque é:::... a gente... vocês vão precisar desses dados que a gente vai anotar aqui, então é bom que vocês já preparem um caderno com a caneta pra tá anotando aqui. o que eu anotar aqui... vai ser... vão ser os critérios... pra gente utilizar... pra vocês utilizarem na hora que for fazer a história em quadrinhos que eu vou solicitar...
A: ((o aluno faz uma pergunta, porém por ser baixo demais não é possível escutar))
P1: não se acalme vamos recapitular pode botar lá... podemos? .... pronto... meninos? então vamos lá... antes da gente começar ((pausa)) to esperando vocês começarem a dizer, o que foi mesmo que a gente falou?
A: professora .... eu não vim ((terça feira nãol)
P1: você não veio então você vai prestar atenção porque a gente vai fazer uma de tudo que a gente viu na aula anterior, ta? ((trecho inaudível)) copiem tudo aí... porque vocês vão precisar depois na hora de produzir o texto... bora lá... vamo dizer... vamo ver aí o que é... uma história em quadrinhos... o que que ela tem que ter mesmo? pra ela ser aquela historia em quadrinhos boa... daquelas que a gente lê com interesse?
A: estrutura
P: sim... e o que é que tem que ter na estrutura da historia em quadrinhos?
A: os desenhos... a fala dos personagens...
P1: desenhos... o desenho só pode ser aquele desenho mais complicado que tenha tudo perfeitinho?
A: não:::
P1: ou a gente pode usar outro recurso?
A: pode usar outro recurso....
P1: que outro recurso seria?
A: um triângulo... uma... uma bola
P1: o que mais? só pode ser triângulo e bola?
A: não
P1: quando a pró usou ali triângulo e bola... é o quê? poderia ser uma forma facilitada dos desenhos... pra gente...
A: palitinhos
P1: palitinhos... ou o que mais? que mais... então como seria aqui ó ((volta ao quadro para registrar)) o uso... de quê?
A: recurso... recurso
A: balões
P1: uso de balões... dentro desse assunto aí... dentro desse... desse desenho que ele disse... desse assunto de desenhos aí... o que que a gente poderia colocar aqui como um critério para a produção que vocês vão fazer a seguir? dentro dos balões! dentro do assunto dos desenhos...
A: a fala das personagens....
P1: não.... ainda sobre os desenhos! vocês disseram que poderia usar bola, poderia usar triângulo... poderia usar palito... o que é isso? bola, triângulo, palito?
A: o formato dos personagens
P1: ((anota no quadro falando com os alunos pausadamente)) uso de desenho sim-pli... por que que eu to colocando aqui... por que que eu friso bem isso aí? oh pró... quando a gente passa pra vocês fazerem qualquer coisa com desenho... qual é a primeira coisa que vocês dizem?
A: que não consegue desenhar
P1: "não sei desenhar não!" então pronto, não tem justificativa, se você não sabe desenhar o bonequinho perfeitinho, o que é que você vai procurar fazer? usar desenho simplificado

pra representar aquilo que você quer... ou então... pra quem mesmo assim não quer desenhar... pode fazer o quê?
A: colagem
P1: uso de desenho simplificado ou colagem.... voltando aqui aos balões... que é muito importante! por que que a gente usa mesmo os balões nas histórias em quadrinhos?
A: fala da personagens.
P1: muito bem! mas os balões... eles são sempre iguais?
A: não
P1: eu uso de repente um diferente pra deixar um mais bonito, ou outro mais bonito. é assim que a gente diferencia a forma dos balões?
A: não.... tem o dos pensamentos
P1: a forma como a pessoa está falando é que vai diferenciar o formato do balão, é ou não é?
A: é
P1: ((professora volta ao quadro branco e registra ao lado do critério "uso de balões" a seguinte observação "de acordo com a intenção dos personagens")) me expliquem aqui esse item "uso de balões de acordo com a intenção dos personagens"... como assim?
A: a voz deles
P1: que intenção é essa que eu to colocando aqui?
A: mais
P1: ah?, sim... se eu to querendo gritar... eu vou botar o balãozinho como?
A: aquele assim...
P1: se eu não quero gritar, se eu não quero gritar... se eu quero sussurrar?
A: alunos falam ao mesmo tempo ((trecho sem compreensão))
P1: como é? se eu quero sussurrar eu boto o balão como?
A: tracinho
P1: como assim, tracinho? o balãozinho entrecor—tado... se eu quero... eu não quero falar... eu quero só pensar...
A: a nuvem em cima
P1: oh então assim... vocês já me falaram tudo dos balões, dos desenhos... alguém falou outra coisa aí que também é muito importante... o que foi? na hora lá que eu pedi pra vocês levantarem? não... aquele nominho bem complicado... que é tão bobinho...
A: onomatopeia
P1: muito bem. ((registra no quadro branco onomatopeia)) e o que é que quer dizer mesmo essa onomatopeia? quando é que a gente usa essa onomatopeia?
A: ( )
P1: ahn? é palavra que representa o som das coisas....
P1: que aí... Rebeca... pode ser como o barulho de quando você ta comendo... que mais?
A: batendo na porta...
P1: batendo... ou quando uma coisa bate... então assim... é:::: ficou bem entendido o que é uma onomatopeia não ficou? que mais, a gente utiliza lá na historias em quadrinhos... que mais?
A: quando a pessoa é::: tem uma ideia pode botar uma lâmpada....
P1: uma lâmpada... que mais? co...
A: coração quando ta apaixonado?
P1: quando ta apaixonada.. dá uma pescadinha aí no caderno pra ver se tem mais alguma coisa que a gente viu, que vocês não colocaram aí?
A: título
P1: o grito... aqui nos balões né?
A: não... o titulo
P1: anh? o título... muito bem.... o título tem que ter o quê? de acordo com o que a gente viu? o título?
A: colocar no final
P1: tem que ter o que? colocar o titulo depois... que termina.... mas é lá no final da história?

A: tão
P1: como é que a gente vai fazer?
A: deixar o espaço...
P1: deixa o espaço...
A: botar um titulo que tipo explica o que quer dizer assim o texto...
P1: muito bem. o títu... lo... ((registra no quadro branco)) o título tem que estar relacionado com a história.... por que eu posso colocar numa história... falando sobre uma cabra... colocar "o gato de botas" como título?
A: não ((risos))
P1: não... não dá né? uma coisa importante aqui que ele falou... na hora da produção a gente tem que começar a escrever pelo que... pelo desenho?
A: não... pelo texto
P1: que texto? pelo ó... pela fala dos personagens.... e depois da fala?
A: o desenho
P1: não...
A: os balões
P1: os balões... depois dos balões?
A: desenho
P1: a gente faz o desenho. outro critério também, é que tem que ter a cria-ti-vi...
A: dade
P1: e organiza-ção
A: usa apenas letras de forma
P1: exatamente, e essa letra de forma aí... entra justamente aqui na organização.... viu... Everson? oh... essa mesma questão aí da letra de forma aí que a pró explicou... na aula anterior... a forma como você vai colocar aqui... entra aqui nesse critério da avaliação... então quando vocês me entregarem as produções... as histórias em quadrinhos... eu vou estar analisando isso aqui ((aponta para os critérios escritos no quadro)) vocês usaram os balões corretos pra representar cada fala? os desenhos... vocês procuraram os desenhos mais... o desenho... o desenho ta legal? a disposição do desenho... não em relação a... a beleza do desenho... a beleza não... eu to procurando que vocês pensem assim... vocês usaram a forma mais acessível a vocês pra fazer ali aqueles desenhos? as onomatopeias... fizeram uso das onomatopeias... nas historias em quadrinhos? o titulo tem alguma coisa a ver com a história? criatividade... foram criativos? e organização... foram organizados? tomando cuidado pra não colocar aquelas letrinhas pequenininhas... qual foi a estratégia que a gente disse lá? procurar usar uma letra... primeiro a fala.... depois cobre com o balão... e... por último... o desenho... e procurar desenhar... procurar escrever usando sempre uma letrinha uniforme... ou seja... de um tamanho só.... ok... estamos entendidos até aí... meninos?
A: sim
P1: estamos? ótimo... agora... eu vou querer que vocês façam o seguinte.... peguem aí um pedaço de papel... não precisa ser uma folha grande não... lá no fundo do caderno... um pedaço que dê pra colocar seu nome...
A: o nome todo?
P1: só o primeiro nome.... não tem ninguém com o nome repetido não... tem?
A: tem
P1: quem é? cada um bota seu nome...
A: precisa o nome todo?
P1: nã... só o primeiro nome ((pausa)) pronto? podemos começar? agora... vocês vão pegar... eu vou entregar aqui pra vocês um balão, vocês vão dobrar o nome e colocar dentro do balão... ((os alunos dobram os papeis e enchem os balões que serão usados na atividade proposta pela professora para formar as duplas que irão produzir as hqs))
P1: nós vamos ouvir uma música... pra gente aprender a letra... depois eu vou dizer o que vocês vão fazer com essa música... ta? vamo lá. ((projeta a letra e reproduz a música como uma onda de lulu santos))... ei vamos combinar o seguinte? pra gente ouvir... infelizmente o áudio aqui ta muito baixo... pra gente ouvir... tem que prestar atenção...

vamos fazer silêncio? fechem a janela só por enquanto que a gente vai ouvir aqui?
P1: pronto? pronto? posso começar? vamos ouvir... tentar pelo menos estabelecer assim alguma comunicação com a musica. a letra aqui, ó. quem sabe pode cantar.
P1: nós vamos fazer o seguinte... agora... nós vamos ouvir mais uma vez, agora, só que um jeito diferente, vocês vão ficar... vão fazer aí com essa bola, como uma onda no mar... a onda vai o que? vai e vem não é? então vocês vão agora ouvindo a música e fazendo o movimento da onda... no ritmo da musica. senta aí, senta aí. deixa eu só explicar... quando eu soltar a música, vocês vão fazer a movimentação da onda do mar, lembrando, não precisa ficar com sua bola não, vai passando, pega outra, quando eu parar a música, você tem q pegar uma bola... ((a professora pede que cada um veja o nome do colega que está no balão para que se formem as duplas para a produção textual)) após a formação das duplas... na primeira unidade... vocês lembram que na primeira unidade vocês produziram contos... ou seja... histórias... narrativas que eram que vocês vivenciaram ou que vocês criaram? lembram?
A: Lembro...
P1: (nem ouviram e vão dizendo que lembram) estão conversando como é que lembra? eu vou ficar calada... esperando a educação de vocês dar espaço... eu vou ficar calada... ((os alunos reclamam da formação das duplas)) eu não aceito individual. não aceito... não.... vai ser a dupla que eu formei e ponto... vocês concordaram que ia ser desse jeito.. eu dei a opção pra vocês... não foi? acabou... acabou... é isso aí e pronto... é o que tem pra hoje... pronto... na primeira unidade, vocês lembram que vocês fizeram as narrativas que eu postei lá no blog, lembram? então pronto... o que é que vocês vão fazer hoje? a partir de hoj... nós vamos fazer lá uma visita a sala de informática pra gente acessar o blog.... vocês vão ler as histórias... a história que você achar mais interessante...
A: bota no pendrive... no pendrive
P1: não. a história que vocês acharem mais interessante... é a história que vocês vão anotar pra você transformar aquele conto em história em quadrinhos... entendeu?
A: que dia? Como é que vai ser?
P1: você vai ler a história ver a qual foi que você achou mais interessante... a mais interessante que você julgar... a mais interessante (....)
A: professora...
P1: você vai transformar ela em história em quadrinho... oi... oi Diogo... tá sem par Igor? hã? que dia? a partir de hoje... a partir de hoje fica em pé quem ainda está sem dupla? ((a professora organiza a formação das duplas)) ( ) as duplas estão formadas... as duplas estão formadas? então nós vamos fazer o que? quando chegar lá na sala de informática... vocês vão ler o texto e vão colocar o comentário embaixo da história que você escolheu: professora, essa é.... esse é o texto da dupla tal e tal e vai botar o nome da dupla, ta? ((muito barulho na sala)) entenderam? vocês entenderam? não entendeu não? entendeu não? vou explicar novamente... o que é que nós vamos fazer? pra eu explicar e entender é preciso calar a boca e ouvir porque pra eu ficar falando aqui e vocês falando daí não vai adiantar.... olha... nós a partir de hoje... vamos lá pro laboratório de informática para acessar o blog... o que é que nós vamos fazer lá no blog? vocês vão ler as narrativas que vocês fizeram lá na primeira unidade... não precisa ser só desse ano não... podem ser as narrativas... dos contos do ano passado também.... você vai ler a história que você julgar... vai ler... vai escolher uma mais interessante... a mais interessante... você já vai postar lá... em novo comentário... este é o texto escolhido pela dupla tal e tal e vai colocar o nome da dupla.... depois que você fez isso, você vai copiar o texto... copiar a história e vai tentar montar a sua história em quadrinhos... a partir daquele texto... entenderam... gente?
A: entendeu
P1: ta claro?
A: a gente vai escolher o texto e colocar o nome?
P1: colocar o nome e copiar... porque você vai transformar aquele texto em historia em quadrinhos... observando... seguindo esses critérios aqui... lembra? ((volta-se para o quadro branco, onde estão anotados os critérios)) que eu pedi pra vocês colocarem no início da aula? na hora de avaliar a produção de texto de vocês as historias em quadrinhos

de vocês... eu vou avaliar esses critérios aqui... ouviram? todo mundo já copiou... não foi?
A: já... pró já pode ir agora?
P1: vamos... vamos agora.... em fila... ((a professora anota no quadro branco no laboratório de informática o endereço do blog para os alunos acessarem... www.produzirinteragir.blogspot.com.br))
A: professora... oh professora olha pra esse aqui... o nosso não ligou não...
P1: lembrando sempre... que em um o aluno um no outro tem que ser aluno dois... ta? tem que haver essa combinação aí... ((alunos em duplas nos computadores... não há equipamentos suficientes para uso individual))
P1: ((professora organiza o uso dos computadores)) aqui é um e aqui é dois... ((alguns alunos aguardam)) pronto? quem já conseguiu... já pode abrir a página da internet... digitando aquele endereço ali...
A: não ligou ainda não...
P1: pode esperar carregar... que ele demora um pouquinho mesmo.
A: o meu ta carregando.... aqui travou.
P1: travou... foi?
A: a internet caiu.... olha aí não carregou não.
A: digitar aquele mesmo ali oh.... aqui já abriu
P1: nada... garotos?
A: aqui caiu...
P1: soletra para a colega o endereço do blog escrito no quadro.... ((ao final desta aula (2h/aula) os alunos conseguiram acessar o blog e escolher o texto que iriam transformar nas HQs))

Aulas 3 e 4 Professora P1 – 6º Ano - primeiro semestre 2013

((professora faz a chamada, enquanto os alunos desenham os quadros e tentam organizar o texto no formato solicitado pela professora)) meninos... oh. vamos só relembrar algumas coisas? primeiro... tem que ser feito com que tipo de letra?
A: letra de forma....
P1: ótimo... tem que ser de que tamanho? todo um tamanho... se começou com um tamanho de uma letra... tem que terminar com o mesmo tamanho... o que é que a gente faz primeiro? o desenho... o balão ou a fala?
A: a fala.
P1: depois?
A: o balão
P1: e depois?
A: o desenho....
P1: antes de fazer tudo isso aí, a gente tem que fazer o que?
A: a fala
P1: não... ler o texto... pra decidir o quê?
A: o desenho...
A: os quadrinhos...
P1: quantos quadrinhos você vai fazer...
A: seis
P1: aí é na sua história... mas não é todo mundo com a mesma quantidade...
A: vou fazer vinte...
P1: e depois que eu decido quantos quadrinhos.... eu vou ver o tamanho dos quadrinhos que eu vou colocar aí na folha...
A: e eu tenho que contar as letras?
P1: se você tiver a fim de contar... pode ficar a vontade.
A: ei me empresta a tesoura aí...
P1: ((professora volta a fazer a chamada que havia sido interrompida para as orientações da produção)) quem tem um apontador pra emprestar a Raiana? ((professora passa a atender nas

carteiras as duplas que vão solicitando suas orientações))
A: a gente já vai fazer o menino aqui nesse quadrinho.
P1: já viu como é que vai ficar a posição dele aí? nesse quadrinho?
A: já
P1: vai ficar só esse quadrinho aqui e o resto tudo em branco?
A: não... vai cortar e botar em outra folha.
P1: ah... ta... vai passar depois né?
A: é
P1: ((observando a escrita da fala do personagem feita pelo aluno, questiona)) ele falou minino? falou assim minino?
A: foi...
P1: minino? olha ái... pra ver? lê esse nome aqui... lê o nome... ((dirigindo-se a outra dupla)) já contaram quantos quadrinhos vão precisar?
A: pró... faz favor pró... oh pró... professrora... oh professora... ele não ta dizendo o nome do menino nenhuma vez....
P1: dê um nome a ele... aqui oh... ele falou aqui oh... (lendo) a mãe "Eurico, vai buscar água logo. eu respondi: - quero ver."
A: então a gente vai ter que apagar essa fala. só o menino, eu botei
P1: ((vendo a produção de outra dupla)) vocês... quem fez em casa?
A: eu
P: fez junto?
A: não
P1: e aí agora... se a atividade era em grupo?
A: deixa... pró...
P1: ta dando certo? já contaram quantos quadrinhos vão precisar usar? já? já tão vendo o que vai se usar no primeiro... usar no segundo? já ta tudo esquematizadinho? ta? oh a letra... tu entendeu o que aí... depois? tu ta entendendo isso aí... o que ta escrito aí?
A: to
P1: já contaram quantos quadrinhos vão ser usados? o que é que vai botar no primeiro, no segundo? tem que fazer primeiro isso... pra você ter uma noção de como é que vai ficar a formatação da historinha.... porque se começar a fazer um quadrinho... aí já faz o outro de outro jeito... e aí? como é que vai montar depois pra ficar a historia em quadrinhos? isso aqui já é a divisão dos quadrinhos... é?
A: aham
P1: e quem já viu um quadrinho dessa espessura aqui? vamos consertar então...
A: é porque a gente vai botar eles aqui a imagem do escolar levando eles pra escola...
P1: ah... vocês que sabem como vai ser...
A: é porque a gente vai ter fazer o desenho grande ...
P1: ah, então... fica a vontade... não pode esquecer da capa... viu?
A: aham... qual capa?
P1: a capa da historia em quadrinho... toda historia em quadrinho não tem a capa?
A: eu estou ligado...
P1: já contou quantos quadrinhos vai usar? já? na historia toda? o que eu vou botar... faz como Micael ali oh... o que é que vai botar no primeiro quadrinho... o que é que vai botar no segundo quadrinho... porque já é pra você ter em mente como é que vai ser sua historia...
A: pró... como é o balão do medo?
P1: ahn? do medo? e medo tem balão? o balão não é usado na fala e nos pensamentos? e medo tem fala? pode ter uma onomatopeia não é não? uma onomatopeia?
A: ((risos)) a pró não ajuda também... esse texto é grande demais,
P1: é grande?
A: sim... oxe... agora vai ter que fazer uns vinte quadrinhos
P1: se for preciso... não foram vocês que escolheram? eu determinei? vocês vão fazer esse... eu determinei?
A: não...
P1: foram vocês que escolheram...

A: mas pode fazer em casa também? ((cont. vídeo 7))
P1: ((a aula seguinte, conforme combinado da professora com os alunos, foi na sala de informática, onde os alunos puderam acessar o blog e realizar a atividade solicitada pela professora))

Aulas 1 e 2 – Professora P2 – 9º ano – primeiro semestre 2013

P2: ((a professora inicia a correção de uma atividade no cadernos dos alunos)) ( ) Esse é o de quem?
A: Meu.
P2: Quem é meu?
A: ( ) professora.
P2: Não, eu nem vou olhar amor.
A: Ê professora, tem que fazer mais é?
P2: Tem. De quem é esse aqui? É seu?
A: É o meu aí, é o meu aí.
P2: Jaqueline,
A: Professora! Vou beber água viu?
P2: De quem é esse aqui? Tu Edivânia. ....quem é essa aqui?
A: Professora terminei.
P2: Quem foi esse aqui? Rodrigo, quem é Rodrigo?
A: Esse aqui ó.
P2: Terminaram o( ) dos contos, alguns vão ter que receber, né? Vão ter que receber. ( ) Nós vamos abrir o nosso livro na página vinte e seis, vamos ler outro conto psicológico, com outro ( ) com conto da nossa coleguinha Clarice Lispector. Vinte seis ( )
A: Vinte e seis é professora?
P2: Luiz Vilela. Vamos ler dobre ele aí, Luiz Vilela. Lê aí ( )
A: Eu estava ali deitado (....)
P2: O que você vai ler. O segundo conto que você vai ler é de autoria do escritor mineiro Luiz Vieira, Vilela. Nascido em Ituiu, não (...)
P2: Ituiutaba.
A: Ituiutaba em mil novecentos e quarenta e dois, aos vinte e quatro anos já alcançou o reconhecimento: seu livro de estreia, Tremor de terra, rendeu-lhe o Prêmio Nacional de Fixação (...)
P2: Ficção.
A: Hã?
P2: Ficção.
A: Ao qual se sucederam vários outros, ao longo de sua carreira. “Eu estava ali deitado” é um dos contos No bar, segundo livro do autor, publicado em mil novecentos e sessenta e oito, terceira edição a sair em dois mil e nove, pela editora Record. Seu tema, assim como o de grande parte dos contos do livro, é a do, dolorida experiência de um jovem. ... Pode ler o texto?
P2: Pode.
A: Eu estava ali deitado, eu estava ali deitado olhando através da vidraça as roseiras no jardim fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas do meu quarto e de repente cessava e tudo ficava tão quieto tão triste e de repente começava, recomeçava e as roseiras frágeis e assustadas irrompiam na vidraça e eu estava ali o ((o áudio foi interrompido nesse momento)). As mãos enfiadas nos bolsos os braços colados ao corpo as pernas juntas estava de sapatos Mamãe não gostava que eu deitasse de sapatos deixe de preguiça, deixe de preguiça menino! Mas dessa vez eu estava deitado de sapatos e ela viu e não falou nada ela sentou-se na beirada da cama e pousou a mão em meu joelho e disse você não quer mesmo almoçar?
P2: Alguém quer continuar? Outro aluno?

A: Eu vou.
P2: Andresa.
A: Eu falei que não não quer comer nada? eu falei que não nem uma carninha assada daquelas que você gosta? com uma cebolinha de folha lá da horta um limãozinho uma pimentinha? ela sorriu e deu uma palmadinha no meu joelho e eu também sorri mas falei que não não estava com a menor fome nem uma coisinha meu filho? uma coisinha só? eu falei que não e então ela ficou me olhando e então ela saiu do quarto eu estava de sapatos e ela não disse nada ela não diria nada meus sapatos engraxados bonitos brilhantes ele não quer comer nada? Escutei papai perguntando e mamãe decerto só balançou a cabeça porque não escutei ela responder e agora eles estavam comendo em silêncio os dois sozinhos lá na mesa em silêncio o barulho dos garfos a casa quieta e fria e triste o vento zunindo lá fora e nas vê-ne-zi-anas de meu quarto (...)
P2: você precisa compreender isso, Carlos, não posso, Miriam, não daria certo, não daria certo? nossos temperamentos não combinam, não é verdade, assim será melhor para nós dois, não Miriam não é verdade Miriam não é certo Miriam não pode Miriam não pode não pode! ó meu Deus não pode. Papai estava parado à porta pensei que você estivesse dormindo ele disse eu sorri ((o áudio é interrompido nesse momento)) estavam as roseiras frágeis e assustadas, fustigadas pelo vento esse mês de junho é terrível ele disse ele estava parado no meio do quarto estava de paletó e gravata de pulôver esfregava as mãos eu vou lá no Jorge você não quer ir também? ele perguntou e ficou olhando pra mim esperando não papai dar uma volta? não obrigado você vai virar sorvete aí dentro ele brincou e eu ri e ele riu e então ficou sério de novo esfregava as mãos fiquei com pena dele eu sabia que ele queria me dizer alguma coisa sabia quase o que ele queria me dizer mamãe devia ter dito a ele Artur chama o Carlos para dar uma volta e ele dissera isso mas agora era diferente era ele mesmo que queria me dizer alguma coisa e estava atrapalhado ficava atrapalhado quando queria conversar essas coisas com um filho e então esfregava as mãos não era por causa do frio Carlos eu sei o que você está sentindo ele disse: Eu sei como é é muito aborrecido mesmo mas há coisas piores sabe? eu olhei para ele e então ele abaixou a cabeça e de novo estava atrapalhado e de novo eu fiquei com pena dele eu sei que você gosta muito dela eu sei eu sei que isso é muito aborrecido mas ele olhou pra mim não se preocupe papai eu falei não precisa se preocupar não é nada eu sei mas você não almoçou eu estava sem fome pois é e então nós dois ficamos calados ele tirou o relógio do bolso e olhou as horas você não quer ir mesmo no Jorge? ele perguntou e eu falei que não então ele saiu do quarto escutei ele abrindo o portão e depois os passos dele na calçada o vento zunia lá fora eu estava olhando para os meus sapatos ele gostava deles assim engraxados bonitos brilhantes você é tão cuidadoso Carlos como gosto de você, você não pode calcular o tanto que eu gosto de você se te acontecesse alguma coisa se te acontecesse alguma coisa eu não sei o que eu faria mas não vai acontecer nada bem vai? Não não vai não pode se te acontecesse alguma coisa acho que eu morreria eu gosto demais de você demais, demais. Fechei os olhos e contei até quinhentos e recordei os nomes de todas as capitais do Brasil e da Europa e recordei os nomes das dezenas de rios e dezenas de montanhas ((o áudio é interrompido novamente)) outra vez e pus o travesseiro em cima da cabeça e pus o travesseiro de baixo da cabeça e apertei a cabeça contra a parede e apertei mais ainda a cabeça contra a parede que ela doeu e então virei de costas outra vez e enfiei as mãos nos bolsos colei os braços ao corpo juntei as pernas abri os olhos e estava de novo olhando através da vidraça as roseiras frágeis e assustadas fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas de meu quarto.
P2: Pra começar eu queria perguntar a vocês o seguinte... na estrutura do texto é diferente do texto de, de Clarice?
A: Não.
P2: Não.
A: É
P2: A:::: tá o que vocês perceberam aí na, na montagem do texto?
A: O eu dela não ( )
P2: Como?
A: O eu dela (...)

P2: Sim?
A: Ela não foi personagem ( )
P2: Você acha que não? Não foi em primeira pessoa não? Quando ela diz minha mãe
A: Tá.
P2: Tá também, mas não é isso que a pró quer saber não. Vamos comparar os parágrafos e ver qual é o texto ( ) quem está aí no primeiro parágrafo do texto, Vilela? ... hein?
A: É pra ler professora?
P2: Não, não é precisa ler não basta olhar. Não é no sentido do texto que a gente tá discutindo agora não é na estrutura do texto na montagem. Tá diferente?
A: Tá.
P2: Como é que Vilela começou o texto dele?
A: Eu estava ali deitado ( )
P2: Muito bem garota, ele inicia com letra minúscula. E a pontuação? O texto dele é pontuado?
A: Não.
P2: Ele é bem irreverente, já o de Clarice olhe lá. Eu estou mostrando a estrutura porque vocês tão em processo de construção de um conto, tão num processo ainda, estão começando a construir a produzir contos ( ) de modo convencional ou não, é por isso que eu estou mostrando o de Clarice e o de Luiz Vilela.. Ela não todo parágrafo separa direitinho, início com letra maiúscula, a pontuação também adequada e ele não, observe todo o texto dele aí e se a gente não tomar cuidado ((áudio é interrompido)) ... Observaram? Volte lá novamente qual é o único ponto que ele usa aí, Luiz Vilela? Hã?
A: Só interrogação.
P2: Só interrogação, Ele não colocou uma vírgula e tem outra característica aí do conto de Luiz Vilela também viu, apareceu muito discurso direto. Olha aí os travessões indicando os discursos direto. È outro recurso que vocês pode usar também, explorar no conto de vocês, Clarice usou menos, não é? Usou tão pouquinho, lembra ( ) o de Clarice eram poucos o discurso direto com indireto ( ) semana passada?
A: Que dia?
P2: Fizemos sim, na linguagem de ( ) no conto de Clarice ela usou em uma frase pequenininha aí o discurso direto. Já Luiz Vilela explorou mais esse recurso, ele usou mais. Bem, e quanto ao sentido do texto? Vocês entenderam o quê? (O quê que ele quer passar pra gente) Ele conta o quê? A história dele com quem?
A: Com o pai.
P2: Com o pai, e o que vocês perceberam nessa relação dele com o pai o quê que ( ) pra gente? Digam, não fiquem com vergonha de participar não, vocês não são assim. Fiquem à vontade. Valéria gosta muito de ver o aluno participando, ela ama, fica ó radiante em ver o aluno discutir e conversar. O quê é que tá claro aí na relação dele com o pai? Como é que foi a convivência dele? Como é que foi a convivência dele? Vamos gente. Como é que foi a convivência dele? ( )
A: ( )
P2: Hã? É o que de tristeza? Como assim? Eles tinham algum conflito? Eles tinham alguma dificuldade de se relacionar? O quê que vocês percebem aí?
A: Eles tinham dificuldade de (falar) (....)
P2: Pera aí Gabriel! ( )
A: Quando o pai falava ( )
P2: Quando o pai?
A: ( )
P2: Pronto, ele tinha dificuldade de dizer alguma coisa pro filho, por quê? Será que isso ainda hoje acontece?
A: Acontece.
P2: Por causa de quê? Isso é ( ) de quê? De convivência. Se essa relação não é desde cedo, já não vem sendo desse modo é difícil (reverter) pra ele já com vinte e quatro anos não é isso? Mais ou menos ( )? Como é que ele tá aí? - - Vamos deixar passar aí esse intervalo aí ( ) acamar o facho aí pra gente seguir - - ... Vamos lá, vamos continuar. Diga ( ) o que você

descobriu mais? Ó enquanto ( ) fala outro aluno pensa também outra coisa. Eu já reclamei a vocês, não só é um ou dois que tem que participar não! Vocês também têm ideias podem expressar, digam. Pronto! Então vocês perceberam que a relação de pai e filho não acontecia, mas foi porque eles tinham problemas ou é a dificuldade mesmo dos dois?
A: A dificuldade de ( )
P2: Porque o texto não é nem a questão de ter um conflito não é? É questão de você se habituar na família, a conversa o diálogo que deve existir.
A: É porque muitas vezes tem a convivência, mas não tem ((o áudio foi interrompido))
P2: Dificuldade né do jeito da pessoa né? Fechados outros mais abertos, mas o fato é que ...o bom é que se converse né? Converse e tenha o diálogo. É, ( ) pelo que nós vimos aqui existia a falta disso, de conversa? Não? Vocês não sentiram isso não, que ele sentia falta disso?
A: Senti.
P2: E vocês perceberam que o pai dele sofria com isso? Eu acho que ele queria mudar, ele queria mudar, ele não queria que fosse assim, ele queria conversar, mas ele também tinha dificuldades. Vocês perceberam isso? Não? Vamos ler de novo? Vamos ler de novo, não fica melhor? Vamos lá. Eu vou ler e vocês vão ficar anotando aí prestar atenção pra conversar e pra falar, certo? Toda turma não é só Ariane não. Observe cada palavra que for dita, parem de conversar e prestem atenção. Eu estava ali deitado, eu estava ali deitado olhando através da vidraça as roseiras no jardim fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas do meu quarto e de repente cessava e tudo ficava tão quieto tão triste ó, e de repente começava, recomeçava e as roseiras frágeis e assustadas irrompiam na vidraça e eu estava ali o tempo todo olhando, eu estava em minha cama com minha blusa de lã. As mãos enfiadas nos bolsos os braços colados ao corpo as pernas juntas estava de sapatos minha mãe não gostava que eu deitasse de sapatos - - qual é a mãe que gosta hein? Do filho chegar - - (...)
A: Acho que nenhuma.
P2: - - Nenhuma - - Mas dessa vez eu estava deitado de sapatos e ela viu e não disse nada ela sentou-se na beirada da cama e passou a mão em meu joelho e disse você não quer mesmo almoçar? Será que ela percebeu que ele não estava bem não é? Ele estava deitado com a mão no rosto não é? Daquele jeito bem assim que percebia nitidamente que ele não estava bem, refletindo, reflexivo. A mãe percebeu de imediato ficou preocupada com seu filho ( ) Olha, vocês são teimosos né? Eu estou aqui, conte comigo não é, (imagine aí esta escrito) isso aqui ( ) eu disse que não não quer comer nada? eu disse que não, nem uma carninha assada daquelas que você gosta? - - Olha que legal, ela foi dizendo - - daquela com uma cebolinha lá da horta um limãozinho uma pimentinha? - - Olha, até a gente fica com vontade já né? - - ((risos)) Ó como ela queria agradar o seu filho aí... tudo que ele gostava ela dis::: dis, predispondo a fazer. Mas disse que não, não estava com a menor fome nem uma coisinha meu filho? uma coisinha só? eu disse que não e então ela ficou me olhando e então ela saiu do quarto eu estava de sapatos e ela não disse nada - - de novo repete ó, tá vendo em enfatizar isso, ele enfatizou aqui e novamente no outro parágrafo - - Eu estava de sapatos e ela não disse nada, ela não diria nada meus sapatos engraxados bonitos brilhantes ele não quer comer nada? Ouvi papai perguntando e mamãe decerto só balançou a cabeça porque não a ouvi responder não é? - - Aí ela vai como sua mãe e já vai mostrar o problema para o TEU pai, olha o seu filho não quis comer não é? Ele não quis comer ( ) ele tá triste, e ele vai e diz que, certamente a sua mãe não disse nada porque sua mãe não a ouviu responder - - e agora eles estavam comendo em silêncio os dois sozinhos lá na mesa em silêncio o barulho dos garfos a casa quieta e fria e triste, - - de novo vem a palavra tristeza, não é? lá no primeiro parágrafo e agora repete e fria e triste - - o vento zunindo lá fora e nas venezianas de meu quarto - - aí certamente é onde tá o discurso direto é a conversa da mãe com o pai... observem - - aí... você precisa compreender isso Carlos... não posso... Miriam... não daria certo... não daria certo? nossos temperamentos não combinam... - - olha aí, onde mostra o con-fli-to do pai com o filho tá claro agora?
A: tá.
P2: tá como é bom a leitura né? Como é bom a releitura távendo?do mesmo modo que é bom a reescrita também viu... viuEdivânia? - - não é verdade... assim será melhor para nós dois... - - tá vendo... o pai tá vendo que não combina então é melhor não ter conversa... ó o que ele diz

assim será melhor pra nós dois - - não Miriam não é verdade Miriam não é certo Miriam não pode Miriam não pode não pode! ó meu Deus não pode... Papai estava parado à porta pensei - - gente não conversa agora - - pensei que você estivesse dormindo ele disse eu sorri que vento hem ele disse e eu olhei para vidraça e lá estavam as roseiras frágeis e assustadas... fustigadas pelo vento esse mês de junho é terrível ele disse ele estava parado no meio do quarto estava de paletó e gravata de pulôver esfregava as mãos eu vou lá no Jorge você não quer ir também? ele perguntou e ficou olhando pra mim esperando não papai dar uma volta? não obrigado você vai virar sorvete aí dentro ele brincou e eu ri e ele riu e então ficou sério de novo esfregava as mãos fiquei com pena dele eu sabia que ele queria me dizer alguma coisa sabia quase o que ele queria me dizer mamãe devia ter dito a ele Artur chama o Carlos para dar uma volta e ele dissera isso mas agora era – olha aí... ele já queria mudar a realidade ó... a mãe cobrou dele.. não é? viu o que era melhor para os dois pros dois se relacionassem bem... ela cobrou e ele foi tentar conquistar o filho aí pra sair pra dar uma volta... - - ficava atrapalhado quando queria conversar essas coisas com um filho– tá vendo não era nem com ele.. no caso Jó... no caso o filho dele ó observe aí olhe o que tá escrito aí ó gente... - - ficava atrapalhado quando queria conversar essas coisas com o filho... - - não era nem o caso diretamente com o filho qualquer que fosse o filho a postura do pai seria a mesma tá vendo? Porque não tinha essa prática não é? antes não tinha aqueles pais assim que bastava o pai olhar que o filho já tinha medo?- -

A: só antigamente

P2: pois é....mas ainda existe hoje não?

A: pior que existe... eu sou assim ( ) basta olhar....

P2: não é em outra geração... aí Eliana falou que o pai dela ela tem essa... esse... esse medo... é

A: respeito...

P2: quando o pai olha ela já se retrai toda não é Eliana? mas assim ele tem contato com você? conversa? Quando ele não gosta de algo que você fez ele conversa?

A: ele conversa uma... duas... três vezes mas assim... pra gente ter essa intimidade pra gente conversar mesmo sobre assunto assim....

P2: da vida....

A: da vida... não.... só que nossa convivência dentro de casa é ótima porque ele educa ( ) enfim ele educa bastante mas intimidade pra conversar mesmo não...

P2: Em relação ao seu namorado ele não conversa não diz o que é bom (.....)

A: assim na brincadeira a gente conversa....

P2: sim....mas (....)

A: aí ele conversa comigo...

P2: conversa?

A: conversa... é uma brincadeira séria né.... ele senta comigo na sala ( ) quando eu estou errada ele me explica que tá errado.... mas ele me olha com uma cara...

P2: mas você... você conta com ( )

A: eu tinha vontade de ( ) é sentar comigo... conversar.... só que ele não tem essa (.....)

P2: Não tem....

A: não tem essa oportunidade (...)

P2: é o mesmo pai daqui do texto... com certeza é o mesmo pai do texto.... alguém quer comentar sobre isso? Rosicleide... Edivânia comentem... vocês são meninas boas diga aí... boa pra falar pra conversar... Claudio?

A: oi....

P2: ( )

A: tô dizendo tem o que meu pai?

P2: você com ele tem um bom diálogo ou é como esse do texto?

A: muito boa

P2: é...

A: ô professora... eu assim... que todos os pais tem que dar... é um momento pra ficar com o filho e conversar e ter mais oportunidade de ficar perto dele....

P2: é... é porque se não porque se não tiver aí... ele sente falta... olha ele cobrando aqui... olha o filho cobrando... é cobrança aqui... ele não se recusa a ter diálogo... não é? ele queria que

fosse diferente... olha entendeu? Aí vamos recomeçar a leitura e terminar de novo... Carlos eu sei o que você está sentindo ele disse: Eu sei como é... é muito aborrecido mesmo mas há coisas piores sabe? eu olhei para ele e então ... ((o áudio é interrompido)) e de novo eu fiquei com pena dele - - silêncio - - eu sei que você gosta muito dela eu sei eu sei - - olha aí ele tinha acontecido o quê com ele ó? - - eu olhei pra ele e ele então abaixou a cabeça e de novo estava atrapalhado e de novo fiquei com pena dele... - - aí ele diz ó - - eu sei que você gostava muito dela eu sei - - isso quer dizer o quê? o que tinha acontecido com Carlos? - -
A: ele deve ter (acontecido) alguma coisa?
P2: o quê? que alguma coisa foi essa?
A: não sei...
P2: Ele (...)
A: eis a questão ((risos))
P2: mas citou aí o que foi ...
A: não lembro não...
P2: olha aí de novo... releia aí... eu sei que é aborrecido mas eu sei que você gostava MUITO dela... por que ele tava arrasadão?
A: porque o pais não deixou ele ir pra casa dela...
P2: porque ele tinha terminado o namoro com a mulher que ele gostava... e ele tava triste e o pai não tinha o costume de dizer olha vai passar... isso passar ô::: não fica assim não...
A: há agora eu sei ( )
P2: há::: é isso que eu queria saber... ele vê o pai como... eu perguntei a você ( ) seu namorado?
A: quanto a isso ele não se mete não...
P2: sim... mas se terminar com ele hoje Deus o livre né? né? ((risos))
A: ( ) Deus o livre... ( )
P2: ó... ó.. o coleguinha lá... ( ) e Taís se ele perceber que você está triste ele vai lá e pergunta porque você está triste? Fica conversando com você? Há essa postura?
A: não... porque eu terminei com ele é:: de outra vez que a gente terminou ele só perguntou se eu tinha terminado eu falei que tinha ( ) só falou isso mas falar assim que eu tava errada e perguntar porque não.
P2: então Carlos estava sentindo falta disso... tá vendo... eletava lá arrasadão e o pai não tinha costume não era porque o pai era ruim não ....
A: é porque ( ) é tímido
P2: é::::
A: mas mainha também é assim... a gente não conversa não...
P2: logo a mãe né:::
A: mainha( ) já comigo vai ser diferente se eu tiver um filho eu vou conversar com ele desde pequenininho...
P2: é Adriana a sua mãe conversa com você?
A: estou ((vídeo é interrompido)) .... meu pai conversa mais que ela... eu tenho uma colega também que o pai dela também é desse jeito... ela conversa tudo com o pai já com a mãe ela não conversa de jeito nenhum...
P2: então... vamos terminar o texto senão a aula acabe... bom... ele tirou o relógio do bolso... ele tirou o relógio do bolso e olhou as horas você não quer ir mesmo não Jorge? ele perguntou e eu disse que não então ele saiu do quarto escutei ele abrindo o portão e depois os passos dele na calçada o vento zunia lá fora eu estava - - silêncio - - eu estava olhando para os meus sapatos ela gostava deles assim engraxados bonitos brilhantes você é tão cuidadoso Carlos como gosto de você... você não pode calcular o tanto que eu gosto de você se te acontecesse alguma coisa se te acontecesse alguma coisa eu não sei o que eu faria mas não vai acontecer nada bem vai? não... não vai não pode se te acontecesse alguma coisa acho que eu morreria eu gosto demais de você demais, demais.... fechei os olhos e contei até quinhentos e recordei os nomes de todas as capitais do Brasil... - - interessante essa parte aí não é gente? Quando a gente quer fugir da realidade né?... quando a gente quer sair das coisas que a gente tá vivendo... quando a gente quer fugir mesmo - - ( ) assim como diz o romantismo... ele fugiu da realidade e::: recordei os nomes de dezenas de rios e dezenas de montanhas e deitei-

me de bruços e deitei-me de lado - - veja a agonia que ele ficou gente deitou de lado... deitou de lado de novo virou a esquerda colocou o travesseiro em cima da cabeça (empurra o travesseiro debaixo... olha QUE situação ele passou - - apertei a cabeça contra a parede... apertei mais ainda a cabeça contra a parede e apertei tanto a cabeça contra a parede que ela doeu e então virei-me de costas outra vez e enfiei as mãos nos bolsos colei os braços no corpo juntei as pernas abri os olhos... e estava de novo olhando através da vidraça as roseiras fustigadas e assustadas fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas de meu quarto... ele estava tão agoniada tão angustiado não é?
A: ele gostava dela
P2: é... e::: a angustia dele será porque também ela dizia que gostava dele? ((o áudio é interrompido)) ...é a mãe dele ou é a namorada ai ó? Ele disse assim ó... eu estava olhando para os meus sapatos... ela gostava deles assim... era ela a namorada ou era a mãe?
A: a namorada... era ela...
P2: pois é... exatamente ela gostava... então o que dá mais agonia e angústia nele é de que ela (diz) quem gostava dele... (que dizia que não queria que nada acontecesse com ele) e de repente acabou tudo e aí ele não entendeu... entrou em crise como é que a mulher gosta de mim e me deixa...
A: (mas às vezes é porque não dá certo)
P2: hã?
A: as vezes é porque não dá certo... gosta mas não pode.... não tem como ficar....
P2: tem obstáculo né?
A: é::::
P2: difícil né? o que vocês acham disso? Gostar e (por um obstáculo não dar certo) e acaba...
A: não... qualquer um não ( ) porque se fosse assim acho que ninguém ia querer...
P2: é
A: mas só que as vezes tem tanta coisa é::: tantos obstáculos que as vezes vem um enorme ( )
P2: é verdade....alguém quer... ô::: menino você....
A: ((os alunos começam a sorrir)) Evandro ( ) ficou quietinho....
P2: você ficou com vontade de falar ( )
A: oxe... oxe.... oxe.... ( )
P2: eu sei que você acabou de chegar....sim agora antes que eu esqueça que é importante e não pode esquecer o que vocês acharam desse conto de Vilela com Clarice Lispector? Que a gente estudou também leu e releu... ( ) é::: tem algo em comum?
A: tem....
P2: o quê?
A: que os dois passaram por dificuldades...
P2: e o que mais? Tem muita coisa aí...
A: (que falava de namoro e o outro também) quando (....)
P2: de namoro tem mais coisas... de namoro? Não é? de dificuldades.... o que mais?
A: o que ele já tinha passado com ela ( )
P2: preocupação... mas ela teve uma dificuldade também (no ultimo carnaval) que é abordada lá... e que também o Vilela aborda aqui no seu texto... família...
A: ( )
P2: isso... família... observem que ela... toda empolgada ((áudio é interrompido)) Vagner... que a sua mãe passou mau e ela não... não queria tristeza porque ela todo eufórica por participar da festa pra pular... pra se enfeitar... ficar bonita (...)
A: no caso dele foi com a namorada né?
P2: é...
A: que por causa dela (....)
P2: é::: ela encontrou uma paquerinha lá no carnaval e ele tava numa experiência não foi? E a experiência foi interrompida aí ela continuou ( ) experiência sobre a família só que a família dela não (enfeitou) ela entendeu? Quem foi que enfeitou ela?
A: a irmã...
P2: a irmã mais velha né? e no caso aí a mãe que tava dando apoio a ele ( ) carinho para com ele... e::: ele coube aí... o texto relata a dificuldade do pai não é? de conversar com filho ou

seja de um.... de coisas que acontece na vida... não é o filho lá todo triste apaixonado e ele sem ter palavra pra ir lá conversar com o filho.... e aí Antônio... você fez o seu conto?
A: ô::: não tava no dia da aula não...
P2: no conto tava sim...
A: tava...
P2: ( ) terminou de produzir seu conto?
A: eu não tava não professora...
P2: tava....você fez o conto?
A: não...
P2: hã?
A: não...
P2: eu queria que você fizesse a leitura deles... ((risos)) ela vai adorar o seu conto...
A: não... mas eu não fiz não...
P2: ela quer ouvir o seu conto você fez?
A: mas eu não fiz não....se eu tivesse feito eu leria porque eu sou de fé...
P2: ok querido... então a gente já viu a questão do::: do que tem em comum nos textos dos contistas né... Clarice e Vilela... na página... na página trinta e um no livro de vocês tem comparações entre os textos vai abor... vai especificamente a relação que há entre os dois contos e vocês façam aí as questões... um... dois... e três...
A: só?
P2: só...
A: isso tudo professora?
P2: só três questoeszinhas amor...
A: ó o tanto:::
P2: que muito
A: fazer em casa?...
P2: aqui amor...
A; vinte e nove é?
P2: trin::
A: trinta...
P2: diz aí amor...
A: porque a gente não lê e discute professora?
P2: hã?
A: porque a gente não lê e discute?
P2: não::: ( )
A: professora:::: ô professora:::
P2: oi::: ((os alunos começar a fazer a atividade))
A: professora::: ô professora... ô professora faz favor...

Aulas 3 e 4 da professora P2 - 9º ano – primeiro semestre 2013

P2: queridos... pronto? Nós trabalhamos dois contos - - Clarice Lispector e Luiz Vilela, um mais antigo e outro mais contemporâneo, não foi isso?
A: Foi
P2: foi eu deixei a página inicial do livro – silêncio..ó:: psiu! - - pronto? A página inicial do nosso livro o texto imagético que tem pra agora porque vocês têm mais condições de fazer as leituras vê aí... na imagem ou nas imagens que são várias (...)
A: Que página?
P2: Abram aí na página inicial... capítulo um...
A: página quanto?
P2: capítulo um. ( ) Vamos lá. Edivânia você já abriu o livro?
A: Não
P2: e o que você vê aí na imagem?
A: qual a página mesmo?
P2: Capítulo um logo no início gente...

A: Né aí não.... Aí Edivânia. ( )
P2: O texto imagético aí no início. Pronto... O que você vê aí na imagem Edvânia?
A: Tudo derretendo.
P2: Derretendo?
A: É.
P2: O que tá derretendo aí?
A: O relógio (...)
P2: Espera aí deixa ela falar eu quero que ( ) diga Edivânia ((a professora interrompe outros alunos que estão comentando a questão))
A: (É::: um monte de relógio derretendo)
P2: É::: qual é a leitura que ( ) dessa imagem? Por que os relógios (derretem) na sua opinião?
A: Porque tá calor. Não sei...
P2: Você não imagina por que o relógio tá aí? Aí você vendo os contos que você leu, você não faz uma relação com (os textos aí)? Não? Evandro tá com livro?
A: Tô.
P2: Faça a leitura aí do texto.
A: Na minha opinião é que cada minuto que passa o mundo está mais quente. (a terra está mais quente) minha opinião né. Eu to dando minha opinião. (Não sei se tá correto)
P2: Você tá associando aqui por causa da seca que a gente tá e tá muito quente...
A: É. Globalização. Aquecimento global. ( )
P2: Sim. Mas tudo bem, mas lembrando do conto de Clarice Lispector o quê que você entende aí? Que leitura tu faz aí desses relógios?
A: Tá derretendo mesmo.
P2: Vamos observar o formato do relógio, tem um que parece o quê? Simboliza o quê? Hã? Tem um que simboliza o quê?
A: Parece um cavalo... Que cavalo!
P2: Deixa eu te ( ) sim diga aí...
A: Eu?
P2: Sim, diga aí, esse relógio que formato tem aí?
A: Sei lá... relógio de parede.
P2: Sim relógio de parede, mas eu quero saber tem um que simboliza o quê?
A: ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
P2: Silêncio. ((a professora pede aos demais alunos que façam silêncio para que o aluno possa responder))
A: Parece tipo um rosto.
P2: Sim, e que parece que o relógio tá::: pegado em quê?
A: (um rosto de uma pessoa)
P2: É verdade...
A: Na lateral assim do rosto ( )
P2: Como ele tá preso assim no pescoço né não? Bem acima no pescoço.
A: O pescoço é aqui é? ( )
P2: O Evandro::: (por conta ele tá aí dormindo, olha aí pra pálpebra)
A: Eu to vendo
P2: Tá vendo? É como se o relógio estivesse aí. É acima do pescoço, boa, boa. Viu Cristiane vou lhe dar ( ) por sua palavra. Sim, mas tem um que parece o quê gente::::?
A: Parece uma cela.
P2: Hã? Uma cela de cavalo né? Pendurada numa gaia de uma árvore seca. Mas eu queria que vocês falassem.... Evandro o outro formato é o quê? Parece o quê?
A: ( )
P2: Hã? O relógio que tá mais abaixo próximo ao que dá... parece o quê?
A: Não sei qual é. Um relógio de corrida.
P2: Ele tá próximo aí a uma joia. Ele tem um símbolo de quê?
A: Rapaz... nunca vi nada parecido com isso não.
P2: Ninguém, ninguém imagina aí?

A: Não.
P2: Esse relógio aqui ó, esse aqui. ((a professora mostra a imagem do livro))
A: É esse mesmo.
P2: Você não imagina ( )
A: ( ) parece um cavalo, um coração...
P2: Exatamente gente! É um::: é.
A: É o quê professora?
P2: Um coração gente:::
A: Coração?
P2: É:::: obs... num simboliza, não simboliza? Não é um coração assim literalmente, mas ele simboliza sim um coração (...)
A: Ô coração feio.
P2: O detalhe aí não importa muito não, a:::: a estética do relógio. Mas que ele simboliza sim, aí a gente vai lá pro conto, os contos né. O relógio marca o quê? (nossa gente)
A: As horas. E tem o que as horas com o coração?
P2: Eu quero mais coisas não só é isso. Marca só as horas? Que ideia a gente tem do relógio aí lembrando dos contos, que ideia a gente tem?
A: O tempo. O tempo é...
P2: Pronto gente, o tempo::: Aí porque esse relógio aí simbolizando o coração? Tem algo a ver com os contos?
A: Tem, o coração de Clarice Lispector.
P2: Ela citou algo, alguma coisa do coração ( )
A: Há:: não lembro não.
P2: Não? Ela não fez ( )
A: Mas eu não lembro. O coração dela bate mais forte.
P2: Porque o conto é psicológico, ele tá mostrando o quê? O conto é psicológico e o tempo no contexto da gente tem outras questões da alma, não é? emocional... Como prova o de Clarice e o outro. Vamos ver aí no Pense Nisso ó. Pense nisso questões de um à oito, respondam aí por favor.
A: É pra fazer é?
P2: É observando fazendo leitura da imagem. Vocês ( ) Só Eliane ou Evandro, só Eliane ou Evandro poucos falam.
A: ( ) Eu to achando estranho isso aí. Professora é pra gente copiar atividade ou responder?
P2: Só responde, põe a resposta pra adiantar, senão, não vai dar tempo. ((os alunos começama fazer a atividade)) Vamos lá, já podemos?
A: Pra onde?
P2: É tão bom questões ( ). Ô Juvêncio anda ligeiro.
A: Juvêncio? ( )
P2: Não é Juvêncio não?
A: Vê a quarta aí ( )
P2: Quarto? Em que ocasião, olha aí pessoal ó, você já teve a impressão de sentir o tempo correr mais depressa ou mais devagar do que o indicado pelos ponteiros do relógio? A experiência sua.
A: Já.
P2: Aí vem ó, em que ocasiões isso aconteceu? ( )... Vamos, não atrapalhe não ((a professora reclama com um aluno que está cantando))
A: Professora (explica) a letra b pra mim por favor.
P2: Hã?
A: (Explica) a letra b pra mim.
P2: Quinto b, - - silêncio-- Como o nome da obra observada e os relógios distorcidos que ela apresenta se relacionam à característica da memória que você acabou de constatar? O nome da obra, da pintura tu sabe qual é? (tu viu?)
A: Não.
P2: Persistência da memória, persistência da memória. Olha aí, já vai te ajudar a ver muita coisa né? Tá vendo, é de Salvador Dalli essa obra...

A: Professora, explica número dois...
P2:Dois?
A: É.
P2: O relógio é um símbolo do tempo. Que ideia sobre o tempo esses relógios transmitem ao observador do quadro dois? Ô do quadro, o dois é por minha conta gente.
A: Á não lembro não. Professora, a letra ( ) não to entendendo nadinha não.
P2: O quê que diz aquela música de malhação? Hoje o tempo ...
A: Voa amor, escorre pelas mãos.
P2: Vamos lá.
A: O tempo passa rápido.
P2: Escorre pelas mãos (...)
A: Vamos viver e sentir (...)
P2: Que não há tempo que volte amor (....)
A: Vamos viver tudo o que há pra viver, vamos nos permitir.
P2: Essa música tem (algo) a ver com isso aqui, ó que legal. Ó mais o mais importante pra o nosso est, pra o nosso trabalho aqui ó ((a professora bate na mesa para chamar atenção dos alunos)) a parte mais importante dessa música pra gente, o tempo voa e escorre pelas...
A: Mãos. E outra parte também mais importante é vamos nos permitir.
P2: Também, eu amo essa parte aí ó.
A: Por que? Para que venhamos nos permitir fazermos aquilo que a gente quer, que sente vontade. Porque, às vezes, a gente tem aquela (.....)
P2: Não é por aí não bem, calma, calma. Vai se permitir aí ( ) meninas e meninos?
A: Não.
P: Não é. Ei, em caso de um é::: de uma situação ( ) já né Evandro?
A: Ou:::
P2: De um relacionamento já de respeito, de amor, não é assim ( ) o primeiro que ver aí não viu. Ó se eu tivesse me lembrado da música na hora que eu lembrei essa imagem eu tinha ( ).
A; ( ) Tem problema não traz amanhã.
P2: Se eu me lembrar eu trago.
A: Porque sua aula é ótima a senhora é uma boa professora. ( ).
P2: Amém, a Deus toda honra e toda glória .... Na verdade viu (...)
A: Me explica a letra b por favor.
P2: A letra?
A: b.
P2: Do qual?
A: Do quinto.
P2: Do quinto?
A: É.
P2: É o mesmo que Eliane falou né? Como o nome da obra observada, ó e os relógios distorcidos ó, o que esse relógio distorcido aí gente é com intenção, tá querendo mostrar alguma coisa. Esse relógio ( )?
A: Não.
P2: Eu disse a vocês que ele tá simbolizando um coração, mas tá (pronto) esse coração?
A: Não.
P2: Isso quer dizer o quê? O que quer dizer isso?
A: Que o coração ( )
P: Hã?
A: Que o coração precisa de algo para se completar. ( ) Se você ama, se você está apaixonado seu coração esta ( ) você está de bem com a vida. ( )
P2: Isso quer dizer também ( ) Escuta aqui Edivânia, Evandro pera aí. E nós estamos prontos, totalmente formados? Preparados pra tudo aqui?
A: Não.
P2: Nós estamos sujeitos a quê? A mudanças, á adaptações, não é? Esses corações assim, Esses relógios assim mostra, representa isso, representa mudança, que pode ainda acontecer, pra que ele se torne aquilo que seria a intenção do autor. Eles são (flácidos), o relógio como

esse ((a professora mostra o relógio que está em seu pulso)) precisam mais mudar?
A: Não.
P2: É isso, adaptação, a mudança.
A: Hein professora?
P2: Hã?
A: ((o aluno fala muito baixo o que torna, praticamente, impossível ouvir o que ele fala)).
P2: É o que eu expliquei agora a persistência da memória. É o nome da obra ... O que a gente lemos no passado, o que a gente lemos no passado, olha pra cá, a gente faz a mesma leitura gente?
A: Não. ( )
P2: Pois é.
A: Professora explica o número seis aí por favor.
P2: Seis? Ô, é a mais fácil. Quais elementos da realidade aparecem no quadro? O que aparece no quadro aí? Que elemento da realidade aparece aí?
A: ( )
P2: Hã?
A: Montanha, relógio (...)
P2: Esses elementos aí é no sentido da natureza. O céu aparece aí?
A: Não.
P2: Aparece sim ó, o céu. O que mais?
A: Montanha.
P2: E o mar?
A: E o mar.
P2: Lógico, montanha, rochedo né? E a árvore?
A: Cadê a árvore aí?
P2: A árvore não aparece não?
A: Aparece.
P2: Pronto::: tá seca mas é uma árvore.
A: Era uma árvore.
P2: Ela tá morta. E o que mais, quem foi que disse que tinha formiga? Quem disse? Alguém falou em formiga acho que foi ( ).
A: Aqui é uma mosca ó.
P2: Mosca aonde? No relógio que tem o formato de coração, não é isso? E tem formiga também.
A: Cadê?
P2: Abaixo do coraçãozinho aí.
A: Não é formiga não, é?
P2: É,
A: Brilhante (assim)
P: Hãhã. A luz bateu nela. A luz bateu nela.
A: E a mosca?
P2: Hã?
A: E uma mosca?
P2: A mosca também.
A: Professora ( )
P2: Hã? Quatro?
A: É.
P2: É pessoal. Sete, já chegaram no sete?
A: Eu já.
P2: Quais os elementos da realidade aparecem nesse quadro.
A: Aí é o seis.
P2: Não, voltei pro seis. Quais elementos estranhos à realidade, aí é o oposto ó, estranho à realidade você notou? Por exemplo, a árvore, ela está ficada em algo... não tá estranho aí?
A: Tá.
P2: Então ela já é um, um, ( ). A árvore está fincada em algo tipo::: é madeira aí não é?

madeira enorme.
A: É tipo uma mesa, um balcão.
P2: Exatamente.
A: Fincado?
P2: É fincado.
A: Ô professora.
P2: É fincado não é enficar não viu.
A: Explica aí a letra b do quinto.
P2: Do quinto, ó o nome da obra é persistência da memória, aí você vai analisar e vai observar o que, o que relaciona esse título persistência da memória com os relógios moles, flácidos, isso quer dizer o quê? A gente já discutiu isso. Lá no fundo, tem o quê, gente? Depois da árvore tem o quê?
A: Mesa.
P2: É mesa? É uma placa sólida de madeira sei lá. Tipo um compensado grosso, vejam aí. Não é?
A: Os relógios torcidos também.
P2: É, os relógios torcidos ...teve alguém que disse que aí é um cavalo não foi?
A: Professora (....)
P2: O relógio que aparece tipo um rosto, (acompanhe) aí, como é teu nome? ....
A: É Rodrigo.
P2: Foi tu que falou que aí é um cavalo não foi? Tem... o cavalo é o, o, terceiro relógio. Não é isso ( ) cavalo. Parece com um cavalo não é, depois parece um rosto, é uma mistura aí, é elemento estranho aí.
A: Professora, explica a, a do o oito por favor, a letra a.
P2: Hã?
A: A letra a do oito.
P2: Imagine que o quadro representa o cenário de uma história, não é? Que tipo de ação você acha que pode ocorrer em um espaço como esse? É pessoal, é pessoal a resposta. E aí? Entendeu Moça que é pessoal? Andresa?
A: Acho que sim.
P2: O quê?
A: ((um barulho muito auto no exterior da sala impossibilita o áudio))
P2: Não você vai dizer, não precisa ( ). O oito? É pessoal. Você vai dar que tipo de ação pode ocorrer nesse espaço ( ) Nesse espaço aqui, de relógios flácidos, moles sem ter uma formação pronta acabada, que tipo de ação você acha que poderia ocorrer aí? ( ). O sete? Quais elementos estranhos da realidade? Quais elementos estranhos aparecem aí? O relógio tá no ( ) de pessoas e ao mesmo tempo em um cavalo no cabresto de um cavalo.
A: ( )
P2: Aparece também uma tábua lá atrás da árvore. Sim, a oito b que tipo de personagem você imagina que poderiam fazer parte dessa história? Você imaginou a ação que poderia ocorrer aí e quem são os personagens que você chamaria para participar dessa ação? ( ). Colocaram o quê na um? Adriano o que você colocou na um? Qual é a principal característica do relógio que aparecem no quadro?
A: Qual é o quê?
P2: A principal característica do relógio que aparecem no quadro?
A: ( ) apresentam isso.
P2: Sim, mas é porque a gente tá vendo, relógios flácidos, a flacidez dos relógios, moles ...viu? ( ). Ó a questão um a característica principal do relógio aí são? ( ) a flacidez, são moles, estão ( ). É o um, o um. Questão um ( ). A dois, o relógio é símbolo do tempo (...)
A: Professora, explica a sete aí professora.
P2: Quais elementos estranhos à realidade você tem aqui, o que você acha que é estranho aqui (na imagem)
A: ( )
P2: Pronto, coloca o que você vê aí. Ò já vai tocar, e eu quero pelo menos discutir essa com vocês ó, o relógio é símbolo do tempo. Que ideia sobre o tempo esse relógio transmitem ao

observador? A gente até falou na música, que o tempo o quê?
A: Que o tempo passa.
P2: Que o tempo passa que o tempo voa. Não é? E::: ... ( ) que ele é sentido de forma de quê? De forma diferente::: ó, escuta aqui ó um exemplo claro pra vocês, Luciana, Cleide, um exemplo claro pra vocês, de repente uma pessoa ( ) dez anos atrás apaixonada ou cometeu uma ( ) há dez anos atrás, não é? Hoje será que ele tem a mesma atitude que teve lá no tempo? Não, ele poderia ter uma outra aventura, não é? Ele já amadureceu com isso.
A: Já aprendeu.
P2: Já aprendeu. Não é? E hoje ele resiste mais, tá certo? A leitura é diferente ... Lembra com saudade só né? Mas não chora, não se desespera, não fica como o menino lá (do conto de Luiz Vilela) parado lá no quarto sofrendo né Gabriel?
A: O quê?
P2: Gabriel hoje tá assim né, amanhã pode não tá. O tempo passou e a dor passou junto também. Pronto, aí a questão de Eliane, você já teve a impressão de sentir o tempo correr (...).
A: Já. (...)
P2: Mais depressa ou mais devagar?
A: Mais devagar.
P2: ( ) Ariane.
A: Hã?
P2: De vagar quando?
A: Quando eu não to fazendo nada. Quando eu tô em casa assistindo a novela, que eu to louca pra chegar malhação, aí parece que não passa. ( )
P2: ( ) Todo mundo é assim.
A: Esse fim de semana mesmo passou rápido demais.
P2: Pois é ... Pronto? Tem alguma questão aí que ( ) ficou em dúvida em alguma questão?
A: Fiquei, na b do cinco.
P2: B do cinco.
A: É.
P2: Como o nome da obra observada e os relógios distorcidos que ela apresenta se relacionam à característica da memória que você acabou de constatar? Se o nome da obra é Persistência da Memória, a sua memória (apaga) as coisas que acontece com você facilmente? Ou com alguém próximo a você?
A: Não.
P2: Apaga?
A: Não.
P2: Principalmente aquelas coisas que lhe marcam?
A: Não.
P2: Não. Então, mas isso ( ) isso no passar do tempo ó, isso mostra que vai se adaptando, vai mudando ó, ( ). Então coloque assim, que a memória está sujeita a quê? Trans – for –?
A: Ma - ções.
P2: Isso ... (isso quer dizer) que a memória está sujeito a transformações, a adaptações. Aí tem outra parte que é importante colocar ó, colocaram? Que tá sujeita a mudança, a adaptação? Pronto?
A: Pronto.
P2: À transformação, aí coloque assim ó, a lembrança de um tempo, a lembrança de um tempo ...passado, de um tempo passado
A: De um tempo passado?
P2: Transforma esse tempo, a gente lembrando de um passado transforma esse tempo, transforma e confere a ele novos olhares. ( ) Novos olhares, novas interpretações.

Aulas 1 e 2 da professora P3 – 9º ano – primeiro semestre de 2013

01 P3: Peguem aí, aquela crônica que eu dei pra vocês analisarem ...

A: Professora eu não recebi não.
P3: Não recebeu? Por que?
A: Não. (sei lá). ((outro aluno comenta)) Ficou em casa.
P3: Foi sexta feira, eu dei pra dupla.
A: Sexta feira foi (...)
P3: Sexta não, foi quinta feira, a dupla, e vocês ficaram aqui analisando. A garota desesperada. Eu vou chamar Alexandra, cadê Alexandra? Alexandra, comece aí, o quê é que vocês descobriram nesse texto?
A: Pera aí.
P3: Anda Alexandra (...)
A: Professora
P3: Oi?
A: (Deixei em casa) ( )
P3: Então, é::: Tainara
A: Eu?
P3: ( ) Tainara Comece aí por favor.
A: Leio?
P3: Não, comece a dizer o que foi que vocês encontraram ao fazer a leitura e ao mesmo tempo dizer o que você achou estranho, inadequado o que foi que vocês perceberam aí nessa crônica? Primeiro eu queria que vocês me respondessem Kely, Kely porque que esse texto aí na sua visão é ou não é uma crônica?
A: Oh professora é porque o texto ( )
P3: Ah, o texto foi baseado num fato do cotidiano, só isso faz desse texto uma crônica?
A: Não.
P3: Não por quê?
A: Porque ( )
P3: Hãm? Qual foi o provável objetivo dos autores aí dessa crônica? ... Tainara?
A: Professora, é::: levar o leitor a refletir sobre a vida?
P3: E o que é que ele traz de reflexão aí, já que você diz que é refletir, quais (...)
A: A rebeldia na adolescência
P3: A rebeldia na adolescência? Pronto, Tainara comece aí a leitura
A: Encontrava-se em uma tarde de terça feira uma garota revoltada com a vida dada as atitudes tomada por seus pais.
P3: Até aí alguém encontrou alguma coisa que gostaria de colocar? ... Encontrava-se em uma tarde de terça feira. Por que o autor ou as autoras aí não começou colocando o se antes do verbo? Por quê? Quem pode me dizer? O se, Cosme é o pronome oblíquo e segundo as normas da gramática tradicional diz que nós não podemos iniciar frases com pronome oblíquo, então essa colocação aí tá mais que correta, segundo as regras gramaticais, né? Então ok. Encontrava-se em uma tarde de terça feira uma garota revoltada com a vida por conta das atitudes tomada por seus pais. Até aí tudo bem?
A: Tudo.
P3: Nada a colocar?
A: Só uma vírgula
P3: Onde
A: Depois de vida.
P3: Teria uma vírgula aí antes, depois de vida?
A: Não. Não tem não?
P3: Não, não, uma garota revoltada com a vida por conta das atitudes tomada por seus pais, o quê que vocês acham tem uma pausa aí?
A: Não.
P3: Eu também acho que não. Vá continue.
A: Esse tipo de revolta (está) muito comum ultimamente no nosso cotidiano, pois na adolescência chega à fase da rebeldia, não querer nada da vida só com apenas um objetivo ser feliz o que leva ele ou ela a cometer coisas injustas no seu dia-a-dia.
P3: Pronto, Tiago, o grupo de vocês o que vocês detectaram aí? Ou não detectaram nada,

existe aí alguma inadequação, algum erro ortográfico, algum equívoco na pontuação? O quê que vocês perceberam? Eliane ...
A: ( ) pois na adolescência chega a fase da rebeldia.
P3: Olhem, Eliane achou (...)
A: Como diz a senhora tem::: (certo gosto de chuchu)
P3: Elegância?
A: Gosto de chuchu ((risadas))
P3: Há, tá com gosto de chuchu, olhem o quê que Eliane diz a respeito dessa frase, eu concordo com ela, veja só, ó como o texto está, esse tipo de revolta esta muito comum na adoles, na ultimamente em nosso cotidiano, pois na adolescência chega a fase da rebeldia, uma coisa aí que eu queria que vocês observassem é o seguinte, o pois está explicando não tá?
A: Tá.
P3: Tá explicando o quê? Explicando o quê? O fato de que? Que a pessoa é revoltada na adolescência, mas aí ele diz ó ultimamente no nosso cotidiano, sempre existiu adolescência? Ou os pais de vocês não tiveram adolescência?
A: Tiveram.
P3: Então, não seria:::Hã?
A: ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
P3: Cosme, quê que você achou aí dessa passagem? Ultimamente no nosso cotidiano, ou seja, ela tá dizendo que a revolta tem sido::: no nosso cotidiano e ultimamente significa que os adolescentes do tempo passado não eram revoltados?
A: Não ...
P3: Ou eram?
A: Eram. Eram...
P3: Mas aí no texto tá dizendo que não, né que ultimamente (...)
A: ( ) não era como hoje ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
P3: Que não era como hoje, era mais, menos do que hoje, mas a ( ) deixa isso claro né? Ó, pois na adolescência chega a fase da rebeldia, ô gente ...por que essa, por que tem essa crase aí no a? Quem pode me dizer por que, que usou essa crase aí ou essa crase tá colocada indevidamente?
A: Tá colocada indevidamente.
P3: Pode sair por favor, eu avisei, eu não vou aceitar esse tipo de comportamento aqui não. ((professora reclama com alguns alunos)) Por que, que essa crase aí? Quando é que a gente vai usar a crase pessoal?
A: Quando tem, tem ação de dois verbos.
P3: Isso, então nós temos foi para, foi para à, né? Em vez de para a:: a menina ou foi para a escola, então sentido aí em vez de para a eu uso a crase, e tem outras regrinhas né, antes de palavras masculinas pode se usar a crase?
A: Não.
P3: Exatamente, se usa crase antes de palavras? (...)
A: Femininas.
P3: Outra coisa aí que eu observei e eu queria que vocês prestassem atenção é na deselegância do que está sendo dito como Eliane chamou atenção. “Não querer nada com a vida”, diz que o adolescente não quer nada com a vida, SÓ com apenas um objetivo, ser feliz, o quê que vocês acharam disso?
A: Viver professora.
P3: Viver, viver feliz. então, o quê que vocês acharam dessa construção? Ó eu não quero nada com a vida, eu só quero ser feliz.
A: Como é que ele vai ser feliz se não quer nada da vida ( )
P3: Exatamente, não parece, ô Kely (...)
A: Nem todo mundo, nem todo mundo quer nada com a vida, tem gente que quer tem uns que não quer.
P3: Mas o fato de você querer ser feliz não indica que você quer algo? Você quer ser feliz, então eu não posso dizer que você não quer nada com a vida. Então existe aí o quê?
A: Professora.

P3: Oi
A: (poderia ser assim que) não quer nada com a vida além de ser feliz, não?
P3: Ô pera aí que eu não consegui ouvir porque vocês estão conversando né, paralelamente. (sim)
A: Poderia ser assim que não quer nada com a vida além de viver feliz
P3: Mas se eu quero alguma coisa, se eu não quero nada com a vida além de ser feliz é por que eu já quero alguma coisa com a vida né?
A: (incompreensível)
P3: Exatamente. Aí existe uma contradição, outra coisa aí que vocês não observaram é: por que tem esse as aí entre parêntese, por que? ( )
A: ((muitos alunos falam ao mesmo tempo tornando incompreensível o áudio))
P3: (pra identificar ele ou ela) Mas aí caberia aí - - você vai ser a próxima viu, você toda vez que eu olho pra você, você tá conversando e não é sobre o assunto. Eu tô aqui me esgoelando, vocês produzindo o texto, colocando as inadequações que vocês já observaram aí, mas, ninguém, ninguém sinalizou isso que eu estou mostrando aí depois - - O que leva ele responda aí Alexandra. O que leva ele a cometer coisas injustas no dia-a-dia, o quê é que você vê ou viu aí no seu ( ). Ele quem gente? Ele quem?
A: Os adolescentes que são rebeldes.
P3: Mas falou dos adolescentes rebeldes?
A: Sim.
P3: Não.
A: Não
P3: Falou de quem? Falou da adolescência e lá em cima falou de uma garota. Então esse ele aí, ele a gente não sabe muito bem a quem está se referindo. Porque ele não tem um antecedente, e por que o a, porque quis indicar o, o feminino. Ela das adolescentes né. Mas só que, - - Cosme separe aí, por favor, e sente aqui - - . Outra coisa a palavra coisa, quem pode me dizer o significado da palavra coisa?
A: Coisa
P3: Hãm?
A: Uma coisa. O quê é uma coisa? Uma cadeira é uma coisa, uma mesa é uma coisa ( ).
P3: Tudo pode ser uma coisa, então coisa é uma palavra muito abrangente.
A: E é professora? ( )
P3: E usada para um monte de coisas, ou então não quer dizer nada. Então, é::: interessante que se evite o uso de palavras generalizadas como tudo e como (coisa) porque diz muito e diz nada ao mesmo tempo. Ham:::: coisas injustas no seu dia-a-dia. Olha que deselegância para um texto que esta sendo construído baseado é::: ne requisitos literários já que é uma crônica, é um texto literário e precisa ter uma linguagem um tanto trabalhada, uma linguagem requintada, uma linguagem onde a gente obser, uma linguagem onde a gente busca é dar uma conotação diferente, uma conotação subjetiva até. E aí nós temos o que leva ele a ( )cometer coisas injustas no seu dia-a-dia, o que seria coisas injustas que os adolescentes cometem?
A: O que seria professora?
P3: Diga ( )
A: Não sei. ( )
P3: Pois é, ninguém sabe, porque o texto não diz né? ( ) O texto diz de, de revoltas, até agora né, em relação as atitudes tomadas pelo pai. Essas atitudes levam as crian, levas os adolescentes a cometerem coisas injustas. Injustas contra quem? Contra eles próprios? (....)
A: Contra a vida deles próprios. ( )
P3: Mas tá vendo, tá vendo que a gente não consegue definir. Outra coisa, (Keven), porque o parágrafo aí tem apenas uma frase e termina com ponto e vírgula? Geovane tá dizendo que esse parágrafo ficaria melhor, Raquel, se ele fosse continuação. É verdade Raquel? Você acha que esse, essa frase aí não teria um parágrafo solto e sim continuação do primeiro parágrafo?
A: Acho.
P3: Hum? Por que?
A: ( ) ligação com outro parágrafo.
P3: Exatamente Raquel, ficou solto gente. Ó o parágrafo sem pensar no que poderá surgir ou

acontecer ( ) e ainda termina com ponto e vírgula. O que significa aí? Terminou o parágrafo com ponto e vírgula Kely.
A: ((incompreensível))
P3: Terminou o parágrafo com ponto e vírgula e o parágrafo possui apenas uma oração e está (...).
A: Era pra ser dois pontos.
P3: Há::: dois pontos, seria dois pontos aí, quem concorda que seria dois pontos? No lugar do ponto e vírgula aí. Os dois pontos é pra quê? Seria pra especificar, para explicar (...)
A: Pra dar exemplo.
P3: Isso, mas aí vai dar exemplo Kely?
A: Não::: ( )
P3: Não, ó tentem, aí então você teria que deixar isso claro por que ficou::: sem uma ligação né?
A: (Sem o elemento)
P3: Sem o elemento de ligação entre os dois parágrafos, esse o primeiro e o terceiro. ( ) - Vire mais uma vez para trás e você vai sair - - ((professora reclama com um aluno)) ... É, vou pedir a::: Ingrid.
A: Não trouxe o texto.
P3: Há, não trouxe o texto, interessante, Ana Gabriele, continue aí, por favor.
A: A garota desesperada ( ) resolveu sair de casa (...)
P3: Vocês observaram alguma coisa aí, observou Ana? O quê? Gente não teria aí vírgula?
A: Eu botei.
P3: Onde?
A: Depois de segundo.
P3: A garota desesperada, vírgula, segundo vírgula.
A: vírgula, segundo, vírgula.
P3: Exatamente.
A: depois de sair de casa, vírgula.
P3: Continuando
A: ((muitos falam ao mesmo tempo, impossibilitando a compreensão do áudio))
P3: Não encontrando uma saída e aí? Não encontrando uma saída, teria uma vírgula aí?
A: Teria
P3: Por quê?
A: Porque ( )
P3: Não encontrando uma saída, vírgula, decidiu tirar sua vida (...)
A: Mais vírgula.
P3: Com um veneno chamado chumbinho. Por quê, que chumbinho está entre parênteses aí?
A: Porque esta (especificando o nome que é)
P3: De jeito nenhum, chumbinho não precisaria estar entre parêntese. Parêntese pra quê aí? Pra indicar o nome do, do, do, ...
A: Veneno.
P3: Do Veneno. A ( ) queria chamar atenção ...
A: ( )
P3: A mais pra chamar atenção (...)
A: Porque o chumbinho é um veneno que mata (...)
P3: Então não seria melhor as aspas, seria melhor as aspas. Seria melhor aí o uso das aspas, na minha visão né. - - ô:::: se separa aí ( ) por favor. Se você acha Tiago que aí tá bom eu vou mostrar esse vídeo para o seu pai, passei a aula todo chamando sua atenção, viu? ... Não só pro pai dele mais também pros pais de outras pessoas, porque eu to aqui na frente me esgoelando, chamando atenção, tentando explicar e vocês aí conversando. - - ((professora reclama com alguns alunos que estão atrapalhando a aula)) Continue aí por favor ... Jéssica.
A: (a gente parou aonde?)
P3: Chumbinho.
A: Começou a ter fortes reações (...)
P3: Não. Não encontrando uma saída, no terceiro parágrafo. Decidiu tirar sua vida com um

223 veneno chamado chumbinho. Eu mesmo já estava, já encontrava ...
224 A: Em uma rua próxima, residência ( )
225 P3: Pronto quem pode me explicar aí?
226 A: Eu.
227 P3: Vai, diga.
228 A: Ó, ((áudio muito baixo))
229 P3: Houve um erro aí de digitação,
230 A: professora.
231 P3: Talvez né?
232 A: Aonde professora?
233 P3: Certo, diga
234 A: Professora, Um negócio que eu vi aqui ó, é::: o que é ( ) Se o veneno era pra matar os
235 ratos ( ).
236 P3: Não ficou uma construção (...)
237 A: é a menina querendo ( )
238 P3: Não ficou uma construção tão pobre?
239 A: ( ) Não digo se for, se no caso for uma menina pequena ou um bebezinho ou coisa assim,
240 aí sim poderia ( )
241 P3: Mas se trata de um adolescente (...)
242 A: de treze anos né.
243 P3: Se trata de um adolescente (...)
244 A: ( ) de treze anos.
245 P3: Isso. Se trata de um adolescente que tem treze anos e já sabe o que é certo e o que é
246 errado.
247 A: Errado.
248 P3: Então ...
249 A: O que é errado é seus pais terem deixado o veneno ( ) tem que tirar isso aí né?
250 P3: E outra coisa também e a forma como foi dita ficou extremamente ...( ).
251 A: Aqui também ó ...( )
252 P3: E outra coisa a forma como foi dita aí né, mesmo se tratando de adolescente que a gente
253 acha que já sabe que tomar veneno vai morrer né? Mesmo se tratando disso, a forma como foi
254 dita eu acho que ficou totalmente deselegante, e a construção não muito organizada ( ).
255 Colocar a culpa nos pais porque deixou veneno. Ok, vamos lá. Continue aí por favor é:::
256 Cleílda. Vou dar nota nisso viu?
257 A: Após ( ) começou a ter ( ).
258 P3: Pronto, só um instante aí. Tem alguma coisa?
259 A: ( ) tem que tirar o parêntese ...
260 P3: Isso, tirar o parêntese do chumbinho, e o que mais? O quê mais?
261 ((vídeo interrompido))

Aulas 3 e 4 da professora P3 – 9º ano – primeiro semestre de 2013

01 P3: Oh pessoal, façam silêncio aí por favor. Fecha aí é:::
02 A: Mas não dá não professora.
03 P3: É porque eu quero o menos de barulho possível, e aí interfere quando abre aí, o barulho lá
04 acaba interferindo.
05 A: ( ) mas se alguém empurrar?
06 P3: É o quê, que tem aí?
07 A: um negócio (fechando aqui ó).
08 P3: Certo. Vejam bem é::: depois da gente trabalhar esse tempo todo com as crônicas, fazendo
09 as interpretações das crônicas, fazendo as leituras, né? Discutindo as características das
10 crônicas, da crônica, nós vamos agora partir para a nossa produção de crônica, como assim
11 professora? Eu vou passar aqui no quadro algumas orientações e depois vocês em grupo, o

grupo vai se reunir e vai começar a pensar na sua crônica, certo? Vocês podem se dividir aí em trio, depois que eu passar as orientações em trio ou em dupla, se quiser também pode fazer individual, mas eu prefiro até em trio ou também em dupla certo? Depois que tiver o texto pronto que vocês próprias ou próprios corrigirem as próprias crônicas vocês irão é::: digitalizar e trazer para fazer apresentação através do retroprojetor e aí a classe toda vai avaliando e ver como é, se tem alguma coisa que a gente pode melhorar né, naquela crônica ali. Depois a gente vai publicar essas crônicas, nós vamos fazer um mural aí, aqui na, na, aqui do lado e colocar as crônicas de vocês. E como a biblioteca é carente de crônicas né? Nós vamos também ver é::: com a secretaria a possibilidade de viabilizar a Xerox das crônicas de vocês pra que a gente monte pelo menos dois livrinhos e deixe aí na biblioteca pra que outros alunos possam também conhecer as crônicas de vocês e ter como base (pra pesquisa) não só a internet, mas as crônicas que vocês fizeram certo? Então assim, caprichem nas crônicas. É::: peguem aí por favor o caderno de vocês e anotem... Todos precisam anotar, VIU galera aí que tá conversando.
A: Viu pró...
P3: Vamos lá: planejando a crônica. Planejando a crônica
A: Pera aí.
P3: Planejando ...agora façam silêncio, porque eu não vou tá o tempo todo ditando não (ó minha voz já borrou).
A: Como é? ...
P3: Planejando a cro, ou planejando a crônica ... Escreva uma crônica ...
A: Oi?
P3: Escreva uma crônica ...escreva uma crônica... escreva uma crônica vírgula, revelando sua (versão) (...)
A: Professora, depois de Crônica?
P3: Vírgula, revelando ( ) revelando a versão sobre o acontecimento relatado.
A: Uma crônica o quê?
P3: Narrativa ( ) revelando sua versão sobre o acontecimento relatado, escreva uma crônica narrativa, quem botou narrativa tudo bem, também quem não botou tudo bem, revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Escreva uma crônica narrativa revelando sua versão sobre o acontecimento relatado. Um... ou letra a? Um... vamos lá, um. Pense no leitor, pense no leitor, pense no leitor e em seus objetivos como escritor.
A: Objetivos o quê professora?
P3: pense no leitor e em seus objetivos como escritor.
P3: E por último aí, observe se sua crônica apresenta (...)
A: Depois de observe sua crônica?
P3: Apresenta uma visão pessoal do assunto ...
A: Apresenta?
P3: Apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido, uma visão pessoal do assunto escolhido, (...)
A: Uma visão pessoal do assunto escolhido
P3: Se há os elementos básicos da narrativa, se há os elementos básicos da narrativa, (...)
A: Os elementos o quê professora?
P3: Os elementos básicos da narrativa, (vírgula) se o texto ficou curto e leve, (vírgula) se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto. Se diverte ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto (...)
A: Depois de promove?
P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto,
A: Vai liberar a aula hoje professora?
P3: Se vai liberar a gente pro enterro?
A: É.
P3: Não sei, ontem foi liberado os dois últimos horários da noite (....)
A: É quatro horas da tarde o enterro
P3: há é quatro horas o enterro, então não vai não.
A: Quem foi que morreu? ....

A: Não é três horas ( )
P3: Há não sei não, vírgula se a linguagem empregada (...)
A: Se o quê professora?
P3: Se a linguagem empregada está (...)
A: Não, antes de ser a linguagem.
P3: Se a linguagem, antes?
A: Antes.
P3: Uma reflexão crítica sobre o assunto ...
A: Se a linguagem empregada?
P3: Vírgula
A: há entendi é porque a senhora falou vírgula eu pensei que era outra (palavra pra botar)
P3: Não, vírgula, se a linguagem empregada ...se a linguagem empregada está adequada ao gene:::ro
A: Está empregada ao gênero?
P3: Se está adequada
A: está adequada
P3: Ao gênero e ao contexto (...)
A: cabô?
P3: Acabou. Aí vocês têm os passos né, que vocês vão seguir para fazer a própria produção. Então o primeiro passo aí é o que pessoal? Hein? O primeiro passo aí é o que?
A: ( ) Pensar no leitor e nos seus objetivos como escritor.
P3: Certo, mas eu quero que vocês pensem sobre o que vocês vão escrever né não?
A: É:::
P3: Valéria eu quero que você preste atenção que neste momento que toda a turma está dispersa, eu tô aqui na frente falando e todo mundo tá conversando ...
A: Valéria é a câmera ((risos))
P3: Pois é, vamos lá, gente agora é sério, o primeiro, o primeiro passo que vocês ...é escolher o assun::to, o que, o quê que vocês vão falar sobre o quê? E aí como é que a gente vai escolher isso, como é que vocês vão escolher isso? ( ) Como é que se escolhe o assunto da crônica que a gente viu, como é? Que os outros autores, aqueles autores que escreveram aquelas crônicas como eles escolheram?
A: ( ) leitor (....)
P3: Sim, mas antes
A: (coisas que passam no cotidiano dele) é isso que tem (...)
P3: Exatamente
A: Nada não professora ( )
P3: Diga, você ia falar o quê?
A: Sobre o jornal ( )
P3: ISSO, que é publicado onde? No jornal né? Então assim, o primeiro passo gente, o primeiro passo é justamente esse escolher um assunto, um fato, algo que aconteceu ou que acontece que vocês ouviram no jornal ou em uma notícia que vocês leram, num, num acontecimento aqui no Paraíso, algo que chamou a atenção de vocês e vocês queiram abordar. Depois, vai pensar em que Israel? Vai pensar no ob-je-ti-vo, o quê que vocês enquanto grupo ...o quê que vocês enquanto grupo querem, qual é o objetivo dos autores do texto é divertir o leitor, é fazer com que o leitor ao ler o seu trex... ao ler o seu texto tenha uma visão crítica a respeito daquele assunto ou as duas coisas, é divertir e também refletir a respeito daquele assunto abordado, você tem que ter o objetivo claro. Depois, aí é começar realmente a escrever a produzir o texto - - que bom que vocês estão conversando assim depois eu não preciso mais explicar a, a ninguém, porque eu estou aqui me esgoelando tentando explicar e vocês estão aí no burburinho depois eu não vou ter que explicar pois eu já fiz a minha parte isso é muito bom pra mim né? Eu não vou ter que ficar aqui repetindo e tirando dúvida de ninguém - - É::: agora é com vocês certo? Eu acho que não vai dar tempo a gente fazer isso hoje porque o horário já tá ((vídeo termina))

Aula 5 da professora P3 – 9º ano – primeiro semestre de 2013

((a professora organiza os materiais sobre a cadeira))
Alunos divididos em trios fazem a atividade de produção textual solicitada pela professora.
((a professora orienta três alunos sobre a produção do gênero crônica))
P3: aqui era a produção de uma crônica e nós vimos que (inaudível) e o primeiro diz que vocês se baseassem em um fato que vocês:: que aconteceu, que vocês observaram e que chama/ que chamou atenção, não foi isso? Aqui vocês me: me fizeram aqui o quê? Uma história:: uma história simples, uma narração simples, e vocês me disseram que o objetivo era fazer com que o leitor lesse o texto e refletisse a respeito de um assunto, não foi isso? O objetivo de vocês não é esse?
A: é
P3: é. E aqui? O leitor vai refletir? Me digam?
A: Não
P3: Por que não? (pausa longa) Por que só tem uma história, uma narrativa/ oh como vocês começaram, oh, a contar a história, apenas, contou apenas uma história, mas não tem a visão pessoal de vocês a respeito do assunto, que é qual mesmo?
A: crônica
P3: certo, mas qual é o assunto que vocês querem (inaudível) que vocês querem que o leitor reflita? Sobre o quê?
A: que ser diferente é normal
P3: ser diferente é normal? Ótimo. E como é que você vi fazer com que ele perceba isso aqui? ((aponta para o caderno, para o texto escrito pelos alunos)) ta claro? Como é? (...) Porque só tem a história pela história, né? Assim, só: Um dia um gato viu um lobo na flore::sta. O lobo (...) quem foi que viu isso aqui? Você viu isso aqui?
A: não
P3: certo, mas a crônica não é baseada em um fa::to que acontece::u, ou que você viu no jorna:l, ou que você presencio::u? ou que:: você quer comentar alguma coisa que alguém contou pra você::? Aqui é uma história. Alguém já contou essa história pra vocês? [
A: não
P3: não? Vocês inventaram agora essa historinha, não foi?
A: ((confirma com gesto que sim))
P3: então vamos, reformular. Como é que a gente pode recomeçar aqui? Já que o objetivo é fazer a reflexão (...) SOBRE (...) que ser diferente é normal? Não é? Então vamo lá. ((puxa a cadeira e senta-se mais próximo dos alunos, começa a ler o texto deles)). Um dia um gato viu o lobo na floresta, o lobo era igual () que um rato porque o gato queria ser igual o lobo. Um dia o gato foi na floresta passear, quando avistou o lobo, o gato se aproximou do lobo, ele::: arrombou (...) mas o gato se escondeu atrás de uma moita e ficou lá pensando: e se eu ficar aqui atrás ele vai me pegar (...) e eu saí (...) ((faz uma longa pausa)) é meninos, aqui só tem realmente uma história e num dá nem pra perceber o objetivo que é:: nem aqui na história tem aquilo que aparece lá nas fábulas. Como é que a gente pode rever isso. Me diga, uma situação que você viu, que aparece é::: essa, essa reflexão que você quer passar? Onde você viu?
A: na televisão
P3: na televisão. Pronto. O quê? Que que programa? (...) qual foi o programa? ((pergunta aos outros alunos do grupo))Pronto, não importa... Na televisão, vocês viram o que?
A: que ser diferente é normal, professora.
P3: você viu, um debate?
A: não.
P: você viu o que?
A: sei lá. (Já tem muito tempo já). Eu não sei
P3: ah, então, uma propaganda...
A: humrum
P3: pro:::nto. Então você pode começar sua crônica dizendo: que:: a televisã:o mostra: é::: que, está constantemente passando na televisão que ser diferente é normal. Eo que que você

acha disso?
A: isso é bom, porque se todo mundo fosse igual(...) é::, ia ser tudo o mesmo (pai) e as coisa ia ser... quase todo mundo ia fazer as coisa igual
P3: hu::m. pronto. Então, vamo fazer o seguinte? Vamos deixar isso aqui ((aponta para o caderno do aluno)) por enquanto, e, vamos começar desse ponto aí? Que vocês vi... que vocês veem constantemente na televisão é::: as pessoas comentando que ser diferente é normal. As propagandas governamentais, ou as propagandas de governo DIZ, ou, ou traz uma mensagem no sentido de conscientizar as pessoas de que: ser diferente é normal e que precisamos conviver com o diferente, não é isso?
A: é
P3: pronto, então vamos começar assim? Baseado ni/ pronto. Comecem aí. Cheguem, chega pra cá. ((vídeo termina))