



PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E PRÁTICAS DOCENTES
FRENTE ÀS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Recife, 2014

JOSIANE ALMEIDA DA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E PRÁTICAS DOCENTES
FRENTE ÀS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação aprovada e apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco – como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa *Processos de Organização Linguística e Identidade Social*, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Caiado e coorientação da Prof.^a Dr.^a Suzana Leite Cortez.

Recife, 2014



JOSIANE ALMEIDA DA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E PRÁTICAS DOCENTES
FRENTE ÀS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Caiado

Universidade Católica de Pernambuco

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Isabela Barbosa Rêgo Barros

Universidade Católica de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Carmi Ferraz Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Com amor e gratidão, dedico esta dissertação a todos aqueles de certa forma, direta ou indiretamente contribuíram para sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por todas as bênçãos derramadas em minha vida, pois tudo o que tenho e sou é por obra de Sua graça.

A minha família pelo apoio e dedicação.

Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Suzana Leite Cortez pelo apoio, pelo ser humano iluminado que é, exemplo de profissional dedicada, engajada na causa pela educação, pelo respeito e amor ao próximo. Obrigada pela contribuição ímpar à minha formação como profissional e como pessoa.

À Prof.^a Dr.^a Roberta Varginha Caiado, pelo acolhimento e paciência, pela delicadeza, ética, respeito e compromisso.

A todos os meus professores que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A Michele Elias de Carvalho por todo apoio e amizade nos momentos em que juntas sofremos e nos alegramos devido às lutas que enfrentamos no trabalho e nos estudos, mas que isso nos fez mais forte e fortaleceu também nossa amizade.

A Rosana Gomes, obrigada pela força nos momentos difíceis. Obrigada pela compreensão e pela força sempre.

Agradeço às professoras que contribuíam com a coleta do *corpus* que compôs o banco de dados do Laboratório de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Às professoras Carmi Ferraz Santos e Isabela Rêgo Barros por todas as contribuições enriquecedoras.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Nadia Azevedo e todos os funcionários da Universidade Católica de Pernambuco, sem exceção, que sempre se mostraram atenciosos e gentis conosco.

E a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a conclusão dessa singular etapa da minha vida.

Os sonhos de Deus

Nani Azevedo

Os sonhos de Deus são maiores que os meus
Ele vai fazer o melhor por mim
Ele vai além do que eu posso ver
Ele faz o que eu não posso fazer

Deus vai cumprir os seus planos em mim
Ele vai fazer o que lhe apraz
Sou pequeno e falho, mas ele é Deus
Ele só faz o melhor pelos seus

Deus vai cumprir os seus planos em mim
Ele vai fazer o que lhe apraz
Sou pequeno e falho, mas ele é Deus
Ele só faz o melhor pelos seus

Acredito sim, acredito sim
Acredito sim, que Deus vai fazer
O impossível em meu viver

RESUMO

O trabalho de dissertação apresentado sob o título: *Um estudo sobre concepções de língua e práticas docentes frente às atividades de produção textual*, resulta do desejo de investigar quais as perspectivas que norteiam os trabalhos docentes no 5º ano do Ensino Fundamental no que se refere à produção textual. Considerando a relevância do domínio da escrita e o uso dos gêneros textuais em nossa sociedade, vê-se a importância de a escola, no papel de principal agência de letramento, promover o trabalho com produção textual desde as séries/anos iniciais, devido à necessidade de nossos estudantes dominarem desde cedo as habilidades para o desenvolvimento das competências que assegurem sua proficiência para produzir textos com autonomia. O objetivo geral dessa pesquisa é verificar de que forma a concepção de língua adotada pelas professoras investigadas são refletidas no processo de mediação das atividades de produção textual escrita.

Para tanto, têm-se por objetivos específicos i) compreender a concepção de língua das docentes, identificando sua relação com o estudo dos gêneros textuais ii) relacionar as respostas ao questionário com a prática das professoras, verificando se o que foi dito em relação à condução do processo de produção textual se concretizava nas aulas e, finalmente, iii) analisar os aspectos relevantes para as professoras na realização das correções dos textos dos estudantes.

Preocupou-se, para tanto, em analisar: registros de aulas ministradas por três professoras da rede pública de ensino dos municípios do Recife e de Jaboatão dos Guararapes, questionários aplicados às mesmas professoras e exemplares de textos produzidos por seus estudantes.

A base teórica foi fundamentada em autores como Antunes (2003), Moraes e Brandão (2007), Marcuschi (2008), Travaglia (2009), Koch (2010), que defendem a língua enquanto lugar de interação entre os sujeitos e o texto como evento comunicativo no qual se articulam conhecimentos linguísticos, cognitivos e interacionais, bem como o uso das sequências didáticas, abordadas por Schneuwly e Dolz (2010), como estratégia de desenvolvimento do trabalho com produção de gêneros orais ou escritos na escola. Contudo, a análise do *corpus* demonstrou a concepção de língua que subjaz a prática das professoras analisadas, o que define a condução das estratégias no processo de produção textual e formação do escritor. O que pôde ser visualizado como resultado final da pesquisa é que a concepção de língua das docentes (língua enquanto expressão do pensamento ou como forma de comunicação) é refletida nas produções dos estudantes, embora as referidas professoras tenham o conhecimento acerca da necessidade da exploração dos gêneros textuais que circulam socialmente e do uso das sequências didáticas como meio para promover essa exploração de forma planejada e articulada na sala de aula. Outra observação importante é a de que já é observado o uso dessas estratégias de forma a promover a interação dos estudantes com o conhecimento e com os gêneros durante o processo de produção textual, demonstrando, assim, um grande avanço no que concerne à qualidade no ensino da língua em se tratando do trabalho com a produção textual.

Palavras-chave: Gêneros textuais; sequência didática; produção textual; concepção de língua.

ABSTRACT

The dissertation presented under the title : A study on conceptions of language and teaching practices in the face of textual production activities , results from the desire to investigate what are the prospects that guide teachers work in the 5th year of elementary school in relation to production textual. Considering the relevance of the domain of writing and the use of textual genres in our society , we see the importance of school , in the role of lead agency for literacy , encourage work with textual production from the series / early years , due to the need for our students master early skills for the development of skills that ensure their proficiency to produce texts independently. The overall goal of this research is to verify how the conception of language adopted by the teachers surveyed are reflected in the mediation of textual production activities writing process.

So, we have for specific objectives i) understand the design of the language faculty , identifying their relationship to the study of textual genres ii) relate the answers to the questionnaire with the practice of teachers , checking if what was said about the conduct of textual production process is concretized in class , and finally iii) analyze the relevant aspects for the teachers in carrying out corrections of texts students .

Worried , therefore , to examine : records of classes taught by three teachers of the public schools of the cities of Recife and Jaboatão Guararapes , questionnaires given to the same teachers and copies of texts written by their students .

The theoretical basis was based on authors such as Ali (2003) , Society and Brandão (2007) , Marcuschi (2008) , Travaglia (2009) , Koch (2010) , who argue the language as a site of interaction between the subject and the text as an event communication in which they articulate linguistic , cognitive and interactional expertise as well as the use of didactic sequences , and addressed by Schneuwly Dolz (2010) , as the work with production of oral or written genres in school development strategy . However, analysis of the corpus has shown the design of language that underlies the practice of teachers analyzed , which defines the conduct of strategies of textual production and training of the writer process. What might be viewed as the final result of the research is that the design of the language faculty (language as an expression of thought or as a means of communication) is reflected in the productions of the students , although these teachers have the knowledge about the necessity of exploiting textual genres that circulate socially and use of didactic sequences as a means to promote such exploitation in a planned and articulated in the classroom . Another important observation is that the use of these strategies in order to promote the interaction of students with the knowledge and genders during the process of text production , thus demonstrating a breakthrough regarding the quality of teaching is already observed the language of work in dealing with textual production .

Keywords : Text genres ; instructional sequence ; textual production ; conception of language

.LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Agrupamento dos gêneros segundo Dolz e Schneuwly (2010)	34
QUADRO 2 – Esquema das etapas envolvidas no processo de produção textual segundo Antunes (2003)	44
QUADRO 3 – Quantitativo de registros de aulas ministradas por cada professora.....	54

LISTA DE SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Texto 1 produzido por estudante do sujeito P1	80
FIGURA 2 – Texto 2 produzido por estudante do sujeito P1	80
FIGURA 3 – Texto 03 produzido por estudantes do sujeito P1	85
FIGURA 4 – Texto 04 produzido por estudantes do sujeito P1	85
FIGURA 5 – Texto 05 produzido por estudantes do sujeito P1	86
FIGURA 6 – Texto 06 produzido por estudantes do sujeito P1	86
FIGURA 7 – Texto 01 produzido por estudante do sujeito P2	98
FIGURA 8 – Texto 01 produzido por estudante do sujeito P2	99
FIGURA 9 – Texto 01 produzido por estudantes do sujeito P2.....	99
FIGURA 10 – Texto 02 produzido por aluna do sujeito P2.....	101
FIGURA 11 – Texto 03 produzido por aluna do sujeito P2.....	102
FIGURA 12 – Texto 02 produzido por aluna do sujeito P2.....	102
FIGURA 13 – Texto 01 produzido por estudante do sujeito P3	106
FIGURA 14 – Texto 02 produzido por estudante do sujeito P3	107
FIGURA 15 – Texto utilizado na aula 2 sujeito P3.....	109
FIGURA 16 – Texto 03 produzido por estudante do sujeito P3	110
FIGURA 17 – Texto 04 produzido por estudante do sujeito P3	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1. A ESCRITA E A CULTURA LETRADA.....	17
1.1 MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LÍNGUA	20
1.3 . PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): REFERENCIAIS PARA REPENSAR O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
1.4. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
1.5 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA:	38
1.5.1 Sequência didática: uma proposta para o trabalho com os gêneros textuais.....	46
1.5.2 .Revisão e reescrita dos textos.....	48
1.5.3. Análise linguística – breve reflexão sobre a origem do termo	49
2. OPÇÃO METODOLÓGICA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	53
2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES E DO CAMPO DA PESQUISA.....	53
2.1.1 As redes de ensino	55
2.1.2 Perfil das docentes	55
2.1.3 Perfil das turmas	56
2.1.4 Escolha das turmas	57
2.2. O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	57

2.2.1	Aulas registradas em vídeo e em diário de campo	58
2.2.2	Descrição do questionário.....	58
2.2.3	Os textos dos estudantes	60
3. ANÁLISE DOS DADOS		62
3.1	Descrição e análise do questionário	62
3.1.2.	Descrição e análise das aulas.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS		113
REFERÊNCIAS		116
ANEXO 1 QUESTIONÁRIO		120
ANEXO 2 BULA		124
ANEXO 3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS		125
ANEXO 4 RECURSOS GRÁFICOS.....		126
ANEXO 5 EXPRESSÕES FISIONÔMICAS		127
ANEXO 6 TEXTO TELECO.....		128
ANEXO 7 INTERPRETANDO QUADRINHOS.....		129
ANEXO 8 USO DOS PORQUÊS		130
ANEXO 9 COLUNAS DOS PORQUÊS		131

INTRODUÇÃO

O desejo de investigar a concepção de língua que permeia o trabalho com produção textual mediado pelo professor no Ensino Fundamental, para possibilitar que seus estudantes venham a se tornar escritores proficientes e adquiram o hábito de voltar ao seu próprio texto após a primeira escrita para refletir sobre ele, identificando e reconstruindo as inadequações cometidas, surge como tentativa de buscar uma resposta às indagações pessoais frente às dificuldades apresentadas por estudantes que, ao produzir textos escritos, muitas vezes não conseguem garantir a progressão do tema proposto, bem como a articulação entre partes do texto utilizando adequadamente elementos coesivos, assim como argumentos que possibilitem essa progressão textual. Essas dificuldades permanecem, mesmo tendo esses estudantes, passado pelas várias etapas e modalidades de escolarização.

Estudos de pesquisadores como Geraldi (2011), Koch (2010), Leal e Brandão (2007) têm sido desenvolvidos acerca das propostas referentes à condução da produção textual por parte do professor, e esse, por sua vez, parece reconhecer a necessidade de promover o trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente, bem como a apropriação, pelos estudantes, das habilidades relativas à produção textual. Esses professores demonstram engajamento nessa tarefa, a partir do momento em que se propõem inovar as estratégias utilizadas. Entretanto, entende-se que, embora muitos avanços já tenham sido observados, muito ainda precisa ser feito, seja no que se refere à formação inicial e continuada do professor, seja com relação às políticas públicas para a alfabetização e valorização profissional ou até mesmo no que diz respeito às condições do espaço físico das escolas nas quais professores e estudantes estão inseridos, para que seja assegurada a adequada apropriação das referidas habilidades para que os estudantes possam ter preservados seus direitos de aprendizagem.

No estudo apresentado, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir da análise de um *corpus* selecionado no banco de dados do Laboratório de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Desse *corpus* constam: registro de aulas ministradas por três professoras que atuam no 5º ano do ensino Fundamental, sendo uma da rede municipal da Cidade do Recife e duas da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes; questionários respondidos pelas mesmas professoras e exemplares de textos

produzidos por seus estudantes. O intuito de analisar tal *corpus* foi o de verificar de que forma a concepção de língua adotada pelas professoras reflete-se no processo de mediação das atividades de produção textual.

Para tanto, tem-se por objetivos específicos i) compreender a concepção de escrita das professoras, identificando sua relação com o estudo dos gêneros textuais ii) relacionar as respostas ao questionário com a prática das professoras, verificando se o que foi dito em relação à condução do processo de produção textual se concretizava nas aulas e, finalmente, iii) analisar os aspectos relevantes para as professoras na realização das correções dos textos dos estudantes.

O trabalho investigativo está organizado em três capítulos a saber: 1 – “Mudanças na concepção de ensino de língua portuguesa” – retratou os estudos de autores nos quais a pesquisa está embasada para fundamentar o trabalho; 2 – Opção metodológica e caracterização da pesquisa – tratou da metodologia utilizada, descrevendo os instrumentos utilizados na pesquisa e os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisadora, e 3 – Análise dos dados – teve por objetivo descrever e analisar o *corpus* da pesquisa à luz das teorias estudadas.

No capítulo 1, intitulado “ A escrita e a cultura letrada” iniciou-se a discussão acerca da invenção e difusão da escrita no mundo, bem como seu caráter extremamente político, tendo em vista as relações de poder inerentes ao seu domínio e todas as mudanças ocorridas com relação ao ensino da escrita. Para tanto, o capítulo foi subdividido em seis tópicos para facilitar a compreensão do leitor, sendo eles: i) Mudanças na concepção de ensino de Língua Portuguesa, que trata das mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa e suas implicações ao para o tratamento dessa disciplina nas escolas, bem como as concepções de língua e escrita subjacentes a essas práticas, visto que isso interfere na condução das aulas, das propostas de produção e, conseqüentemente, na avaliação da escrita dessas crianças; ii) Concepções de língua e escrita, quando é discutido a respeito das três concepções de língua que permeiam a prática docente, as quais interferem em sua ação pedagógica no que diz respeito a condução das atividades de produção textual; iii) “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): referenciais para repensar o ensino de língua portuguesa” , no qual refletiu-se ainda, sobre as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como instrumento norteador para a melhoria na qualidade do ensino, e, para a mudança no

ensino de Língua Portuguesa, que passa a ter como fio condutor o uso dos gêneros textuais que circulam socialmente. Para tanto, baseou-se em autores como Marcuschi (2008), Bazerman (2009), Leal e Brandão (2007); iv) “Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa” abordaram-se, também, com base nas ideias de Koch (2010), as concepções de língua, de escrita e de texto que subjazem à prática docente, no que diz respeito ao trabalho com o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, a referida autora define três concepções de língua, a saber: Língua como representação do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como lugar de interação.

Além dos autores já citados, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2010) contribuíram com os estudos sobre as sequências didáticas como estratégia para o trabalho com os gêneros textuais por meio de etapas definidas com o intuito de garantir a apropriação, por parte do estudante, das características e funcionalidade dos gêneros textuais, que devem ser trabalhadas antes mesmo de chegar à produção individual; v) Produção de textos escritos na escola, em que foram realizadas considerações sobre os estudos acerca da produção textual e das etapas envolvidas nesse trabalho; vi) Revisão e reescrita dos textos, nessa última etapa do processo de produção textual, geralmente, não é levada em consideração, mas é de fundamental importância para garantir a reflexão do escritor a respeito das inadequações de seus escritos e necessidade de melhorá-los para garantir o entendimento e recepção do leitor pretendido. Para fundamentar essas questões, foram utilizados estudos de pesquisadores como Atunes (2003), Brandão (2007), Koch (2011), entre outros.

No capítulo 2. “Opção metodológica e caracterização da pesquisa”, preocupou-se em situar o leitor quanto aos instrumentos e metodologia utilizados para constituição e análise do *corpus*.

Já o **capítulo 3**, cujo foco foi a análise dos dados, visou a trazer, à luz das teorias estudadas, discussões a respeito da condução das aulas de produção textual, pautando-se na análise das aulas registradas, confronto das respostas aos questionários, bem como no estudo dos textos dos estudantes com as correções, ou não, das professoras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A ESCRITA E A CULTURA LETRADA

Não há dúvida que uma importante característica das sociedades modernas é a existência da escrita. Praticamente todos os eventos significativos da vida cotidiana, desde a elaboração de uma simples lista de compras à produção de uma tese, requer o uso do mecanismo apropriado da escrita. Seu surgimento causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabelecem o encerramento da Pré-história e o surgimento da História no período em que o homem começou a escrever.

A criação da escrita se deu há aproximadamente cinco mil anos a.C, na Mesopotâmia. A escrita cuneiforme, inventada pelos sumérios, é o mais antigo sistema de escrita conhecido até hoje e foi criado mediante a necessidade do desenvolvimento de sistemas de anotações gráficas de contabilidade, pois o homem precisava registrar a contagem de animais, de estoques de grãos; bem como fatos relacionados à administração, como decisões governamentais, por exemplo. Inicialmente, segundo Faraco (2012), esses registros eram realizados por meio do desenho.

Em algum momento da evolução humana, os desenhos passaram a expressar frases ou até mesmo ideias. E isso já eram rudimentos da escrita. Higounet, (2003), classifica esse estágio em que um símbolo representa uma frase ou uma ideia como esse tipo de esboço como escritas sintéticas. Posteriormente, cada sinal passou a notar uma palavra e foi exatamente nesse período que surgiu a escrita. Da notação das palavras, o homem passou enfim, a notar os sons passando então à escrita fonética. .

Basicamente todas as sociedades se desenvolvem em torno da cultura escrita. Tudo tem inscrições – os nomes das ruas, as mercadorias, os túmulos – tudo é identificado por meio de registros escritos. Segundo Olson (1997), entre nossas habilidades mais valorizadas está a capacidade de usar textos escritos, nosso domínio da escrita e da leitura. Nesse sentido, a função primária da escola é ensinar o fundamental: ler, escrever e calcular; e todas essas três capacidades requerem competência notacional.

Por volta do século V a. C., na Grécia, as leis começaram a ser registradas e isso causou a proliferação da escrita. Os textos tornaram-se fixos e solenes; e havia uma crescente crença na autoridade da palavra escrita. “A elite mantinha seu poder sobre as outras classes e sobre impérios inteiros, em parte pelo seu melhor domínio dos textos escritos”. (OLSON, 1997, p. 64). Como pode-se perceber, desde seu surgimento, a escrita exerce um grande poder na vida das pessoas, e aqueles que a detêm assumem um poderio sobre aqueles que não dispõem de seu conhecimento. Não só na Grécia, mas em todas as sociedades letradas, o descobrimento e uso da imprensa provocou grandes evoluções e modificações na forma de o homem se relacionar.

Ao longo da história da humanidade, muitas mudanças e evoluções aconteceram devido ao surgimento da escrita e invenção da imprensa. Ocorrendo inicialmente nos países mais desenvolvidos da Europa, e se estendendo para os demais países do ocidente.

1.1 MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Avançando no resgate histórico do surgimento da escrita, no Brasil esse fenômeno se dá por volta dos anos 1549 com a chegada dos padres da Companhia de Jesus que criam as escolas de ler, escrever e contar com o intuito de catequizar os índios considerados pagãos. Segundo Mortati, (2004), em 1553, o padre José de Anchieta iniciou a ‘transcrição alfabética e a gramaticalização’ da língua tupi. Essa língua ficou conhecida como língua geral e passou a ser utilizada no ensino e conversão dos índios. Desde então o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem passado por mudanças significativas ao longo dos tempos. Pode-se considerar que em cada momento de mudança vivenciado pelos usuários e estudiosos da língua, diversificam-se os objetivos e intencionalidades traçados para seu ensino, evidenciando, assim, as alterações nas necessidades comunicativas da sociedade.

A primeira delas ocorre por volta dos anos 1759 com a expulsão dos jesuítas e implantação, pelo Marquês de Pombal, da língua portuguesa como língua oficial do Brasil, tornando seu ensino obrigatório. Com essa medida, nesse período, o que se enfatizava nas escolas era ensino das regras prescritas pela gramática tradicional, a retórica e a poética, já que os estudos eram baseados na tradição clássica do latim.

Nessa perspectiva, Bezerra (2007), expõe dois fatores que influenciaram diretamente a forma com que se convencionou o modo como a língua portuguesa passou a ser ensinada nas escolas: O primeiro deles, relacionado a fatores externos à língua, explica que a disciplina “Português”, passou a fazer parte do currículo das escolas brasileiras depois de muito tempo que o sistema de ensino estava organizado (final do século XIX). Antes, o que havia era o ensino voltado para a alfabetização. Nesse período, a continuação dos estudos só era garantida àqueles que faziam parte da elite. Ou seja, àqueles que participavam das práticas de leitura e escrita valorizadas na sociedade e que falavam uma variedade culta da língua. Dessa forma, essa variedade era tida como a de prestígio da época deixando bem clara a diferença social existente e o poder que a língua exercia sobre as pessoas, à medida que causava a estratificação social.

O segundo fator considerado como interno à língua, baseia-se na tradição clássica de ensino do latim que, por se pautar na prescrição de regras gramaticais e estudo da retórica e da poética, por muito tempo influenciou diretamente a metodologia de trabalho com a língua portuguesa nas escolas brasileiras. Entretanto, nessa perspectiva de ensino, não se havia problemas, pois “as pessoas que frequentavam a escola eram falantes das variedades linguísticas urbanas, muito influenciadas pela cultura da escrita” (BAGNO, 2007, p. 32). Ou seja, essas pessoas falavam o português considerado culto e já chegavam à escola com um certo domínio do dialeto de prestígio. Além disso, os professores, nessa época, tinham o acesso aos bens culturais e intelectuais produzidos fora do país. Dessa forma, não havia um abismo entre o conhecimento de mundo e linguístico do docente em relação aos estudantes e a função do ensino era levar ao conhecimento das normas e regras, ou em outras palavras, ensino da gramática de uma língua já de certa forma já dominada, ou pelo menos já utilizada pelos discentes.

Nesse contexto, segundo Bezerra (2007), a partir dos anos 1950, começam a acontecer modificações no perfil dos que frequentam as escolas públicas, pois com a democratização do ensino, começam a receber estudantes das camadas populares, com práticas de letramento diferentes daquelas conhecidas e reforçadas pelas instituições escolares. Em consequência da ampliação do atendimento à população, também professores oriundos das camadas populares da sociedade passaram a fazer parte do processo de ensino do português no Brasil. Portanto, houve mudança no perfil dos estudantes e professores, porém o ensino de Língua Portuguesa continuou o mesmo, pautado na análise da gramática normativa e estudos das obras da literatura clássicas.

Devido às consequências dessas mudanças, o trabalho com a Língua Portuguesa tem sido discutido por estudiosos da educação, pois há algum tempo, diversas teorias têm contribuído, influenciando a metodologia de ensino dessa língua. Assim, ao longo dos tempos, o trabalho escolar com o Português foi se modificando de acordo com a concepção de língua que se adotava. Dessa forma, seu ensino obteve diversos sentidos em nossa sociedade, norteados, assim, o processo de ensino/aprendizagem. Portanto, as concepções de língua adquiriram significados diversos, desde a noção de língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação, até chegar à ideia de língua como processo de interação entre sujeitos.

1.2 Concepções de língua e língua

Desde o final do século XX, o processo de ensino referente à língua e à escrita tem passado por transformações, como já mencionado anteriormente. As aulas de português têm como objetivo principal a sistematização dos conhecimentos linguísticos ao ver a língua como objeto de estudo. Além das mudanças relativas ao ensino, tem-se percebido, devido aos avanços tecnológicos, significativas mudanças na forma de interação da humanidade. Devido a essas transformações, à língua e à escrita foram atribuídas funções diversas, de acordo com a concepção que se tinha em cada época. Muitos estudos já foram realizados e difundidos ao longo dos tempos. Na tentativa de explicar sua evolução e, de certa forma, compreender as diferentes concepções pelas quais tem passado.

Nessa perspectiva,

O modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. [...] subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (KOCH, 2010, p. 32).

Além do mais, a concepção de língua está intrinsecamente ligada à concepção de escrita. Ambas perpassam a prática do professor e são determinantes para a alteração do quê e como ensinar, pois, corroborando com essa afirmação, “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a linguagem em termos de ensino. A concepção de língua é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Portanto, a concepção de língua e de escrita, adotada pelo docente, definirá suas ações em sala de aula, bem como determinará o enfoque que será atribuído às questões referentes aos usos e funções da língua. Fato este que, inclusive, determinará o resultado dessa prática nas produções dos estudantes e, conseqüentemente, na avaliação dessas produções pelo educador.

Ainda sobre esse assunto, alguns autores como: Koch (2011), afirma que, normalmente, tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a língua:

- 1) Língua como representação do pensamento;**
- 2) Língua como instrumento de comunicação;**
- 3) Língua como lugar de interação.**

1. Língua como representação do pensamento

Com relação à primeira concepção, Koch (2011), destaca que o texto é visto como um produto do pensamento do autor. Por isso, nada mais cabe ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação, juntamente com as intenções do produtor, e seu papel é o de sujeito passivo. Nessa perspectiva, as pessoas apenas traduzem aquilo que é construído no interior de sua mente. Dessa maneira, os interlocutores e o contexto de produção não é levado em consideração. O sucesso na expressão do pensamento do

indivíduo dependerá de uma linguagem bem articulada e organizada. Para isso, precisa seguir regras constituídas de acordo com as normas gramaticais.

Subjacente a essa visão, a escrita é vista como um sistema pronto e acabado, devendo o escritor/usuário se apropriar desse sistema e de suas regras. Assim, o texto é visto como produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando, a ambos, o conhecimento do código. Portanto, “não há, nessa concepção, espaço para implicitudes, uma vez que o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão centrada na linearidade do texto” (KOCH, 2010, p. 33). Atrelada a essa concepção de língua, está a concepção de gramática normativa ou tradicional.

2. Língua como instrumento de comunicação

Já na segunda concepção, a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Para tanto, esse código deve ser dominado por ambos para que ocorra de fato a comunicação. Assim, não se permite qualquer quebra ou desvio. Dessa forma, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.” (KOCH, 2011, p. 16). Em outras palavras, o emissor codifica sua mensagem no papel e o receptor tem a função de decifrá-la da mesma maneira como foi codificada. Nessa concepção, não se leva em consideração os fatores externos ao texto, ou seja, o contexto, tampouco o conhecimento enciclopédico do receptor.

3. Língua como lugar de interação

Já nessa terceira concepção, os sujeitos interagem por meio da linguagem produzindo efeitos de sentido em uma situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Nela, o produtor do texto ativa seus conhecimentos e mobiliza estratégias pensando no que vai escrever e no leitor. Segundo Koch (2010), depois que escreve, ele

lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. O texto é considerado um evento comunicativo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Nessa concepção, a escrita é entendida como lugar de interação entre escritor-leitor, na qual são levados em consideração, no momento da produção do texto, os conhecimentos compartilhados entre os atores envolvidos no evento comunicativo. Para tanto é preciso que o escritor tenha conhecimento do possível leitor para o qual seu texto será produzido.

De acordo com Koch (2010), a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, como:

- **ativação de conhecimentos sobre componentes da situação comunicativa;**
- **seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;**
- **“balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas; ente o novo e o dado, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;**
- **revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.**

Nesse sentido, o ato de escrever requer muitas ações que vão além da expressão do pensamento ou domínio das regras gramaticais. É preciso conhecer o interlocutor, o motivo dessa escrita, e por meio de qual gênero textual deveremos escrever; para então, adequar a escrita à situação comunicativa.

Uma vez demonstradas as concepções de língua e escrita, percebe-se que estas perpassam pela prática docente, determinando sua visão acerca do trabalho com a língua. Dessa maneira, em algumas concepções, de acordo com Marcuschi (2008), o que se leva em consideração é o ensino de língua (estrutura) e não o trabalho com práticas de linguagem. Tal afirmativa remete às experiências que durante muito tempo foram vivenciadas nas práticas docentes no que se refere à condução das aulas de

redação escolar. Para nortear o trabalho do professor numa perspectiva que considera o ensino de língua como uma atividade de interação, foram elaborados no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), envolvendo diversos estudiosos da educação, que contribuíram de forma relevante para a construção desse material que colaborou para a tentativa de mudança no ensino fundamental, no que se refere a todas as áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar.

1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): REFERENCIAIS PARA REPENSAR O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em combate às práticas tradicionais de alfabetização e ensino de Língua Portuguesa, assim como em consequência da difusão dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, por volta dos anos 1980 no Brasil, os métodos de alfabetização passaram a ser questionados. A partir de então, os olhares de estudiosos começam a se voltar para o ensino de Língua Portuguesa, incluindo essa atenção para o ensino nas primeiras séries (atualmente anos) do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o foco deixa de ser os estudos sobre a eficácia de determinado método de ensino, para o processo de construção da aprendizagem, bem como a interação nas aulas.

A partir de então, as pesquisas acerca da aquisição da linguagem (da alfabetização) voltaram-se para a investigação dos processos de aprendizagem percorridos pelas crianças, pelos efeitos da interação em sala de aula, pelo uso de textos significativos no ensino da leitura.

No entanto, houve uma série de equívocos com relação aos estudos de Ferreiro. Muitos consideravam Construtivismo piagetiano como sinônimo da psicogênese da escrita.

Embora os estudos de Jean Piaget tenham contribuído para que se tivesse um novo olhar acerca da aprendizagem da criança, sua teoria não foi pensada para ser aplicada em sala de aula. Piaget desenvolveu uma teoria acerca da apropriação do conhecimento tendo como foco o domínio dos objetos físicos e lógico-matemáticos pelas crianças. Seu objetivo é apontar a existência de um sujeito epistêmico que atua empregando os

mesmos mecanismos de aprendizagem a diferentes áreas do conhecimento (cf. AZENHA, 1997 p. 89).

Assim, houve muitas interpretações equivocadas acerca dessa teoria do conhecimento causando muita confusão e insegurança nos educadores, pois baseados na ideia da criação de ambientes alfabetizadores como essenciais para o sucesso na alfabetização, a interpretação restrita originou a construção de cenários para o ensino da escrita como se a exposição de elementos na sala de aula resolvesse “por si” a questão das interações da criança com o objeto (ibidem, p. 99). Além disso, outros equívocos foram pregados como: no construtivismo o aluno é levado a construir o conhecimento, não se deveria mais usar ditados, nem reflexões sobre as letras e sílabas, os alunos não deveriam ser submetidos a provas, etc.

Entretanto, houve certo receio entre os educadores, visto suas dificuldades em se desapegar do modelo tradicional de alfabetização, baseado nos métodos, para adotar uma nova forma de ensinar. Na verdade, devido ao hábito de utilizar, de ser guiado por um método ao qual o educador se sentia preso, muitos professores revelavam insegurança ao adotar outra forma de ensinar. Isso causava certa rejeição à nova concepção, pois muitos não sabiam se permaneciam utilizando o modelo tradicional ou se, para seguir as novas tendências, adotavam a nova concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Esse conflito causou muita insatisfação e insegurança e, em consequência disso, houve prejuízo aos educandos, pois, vivenciava-se instabilidade em relação à concepção de ensino que se deveria adotar.

Aliados a isto, os estudos sobre os gêneros textuais e o sóciointeracionismo, até então bastante iniciais no Brasil, contribuíram para algumas mudanças na forma de enxergar as práticas de ensino no que concerne, principalmente, à aprendizagem da leitura e da escrita. A partir desse momento, passaram-se a perceber as dificuldades enfrentadas pelos professores em garantir a uma grande parcela de seus estudantes a aprendizagem, o domínio e compreensão de uso da leitura e da escrita. Em consequência disso, o fracasso dessas crianças aumentava assustadoramente causando, geralmente, a evasão escolar, dadas as inúmeras reprovações que eram justificadas pelo fato de não terem conseguido apropriar-se das habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, o que obviamente acarretava o fracasso nas demais disciplinas.

Baseando-se em Morais (2012), Cagliari (2009), Rego (1994) e Soares (2003), observa-se que, devido às evidências desse fracasso, houve a necessidade da reestruturação do Ensino de Língua Portuguesa, cujo objetivo seria encontrar meios eficazes para reverter a atual situação e garantir, de fato, a aprendizagem e o domínio da leitura e da escrita pelas crianças.

Desse modo, foram realizadas diversas tentativas para garantir a melhoria na qualidade do ensino nas escolas. Para tanto, uma das medidas adotadas, foi a implementação de Programas de Formação Continuada que consistia no oferecimento de palestras e cursos aos professores que estavam em serviço, para tentar reverter as práticas tradicionais que permeavam as salas de aula. Por conseguinte, houve avanços significativos no que diz respeito à discussão sobre a qualidade do ensino, bem como à prática e resultados do trabalho dos professores.

Todavia, esses avanços ainda não eram vistos como suficientes, pois, em muitos casos, a mudança ainda permanecia no âmbito da teoria e não se concretizava na prática de muitos educadores. Muitas vezes isso ocorria pelo receio de tentar a mudança, ou pela falta de conhecimento e pela insegurança nas novas metodologias. Por outro lado, a tentativa de renovação, em alguns casos, causava certo descompasso na prática docente e isso, segundo Rego (1994), os deixou confusos e ansiosos em relação à sua própria prática, *por não conseguirem compreender o processo de alfabetização interligado às práticas de letramento*.

Por esse motivo, ocorreu o que foi denominado por Soares (2003), uma *desinvenção* da alfabetização, tendo em vista que, com a chegada das novas perspectivas teóricas, houve uma má interpretação dessas teorias, pois se chegaram à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os estudantes espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. Assim, “criou-se a ditadura do texto - segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas”. (MORAIS, 2012, p. 24)

No que diz respeito às práticas de uso da leitura e da escrita, verifica-se que a escola, geralmente, adota um modelo de letramento pautado na ideia de que “a escrita seria um modelo completo em si mesmo” (KLEIMAN, 2004, p. 22). Em outras palavras, não é necessário que o indivíduo conheça o contexto de produção para interpretar determinado texto escrito. Assim, acredita-se que esse modelo desconsidera o contexto

histórico no qual o texto foi produzido, causando, dessa forma, certo desvinculamento do sujeito que o produziu, suas concepções socioideológicas, suas crenças, sua individualidade. Nessa perspectiva, pode-se considerar que seria uma prática resultante de uma concepção mecanicista da língua.

Diante disso, concebe-se o texto como objeto autônomo e que sua compreensão se faz por si só, ou seja, todo o sentido está no cotexto sem ser necessária a compreensão pelo leitor de aspectos do contexto; tampouco as inter-relações entre seus interlocutores. Assim, a linguagem é considerada neutra e não sofre qualquer interferência social, temporal, cultural, etc. Esse modelo de letramento Street (1984 apud KLEIMAN, 2004, p. 21) chama de “modelo autônomo”, o qual é considerado por muitos pesquisadores como um modelo equivocado. Nesse sentido, Kleiman destaca algumas características desse modelo:

1. Correlação entre a aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo;
2. Dicotomização entre oralidade e escrita;
3. Atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. (KLEIMAN 2004, p. 22)

Ao adotar esse modelo, a escola atribui ao aluno as responsabilidades do seu fracasso, tendo em vista que, se não consegue interpretar um texto, a culpa é sua por não ter apreendido a tecnologia escrita. Justifica-se essa falha enfatizando-se seu baixo nível social. Subjacente a esse pensamento, há uma correlação entre aquisição e desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo, pois por muito tempo afirmou-se que o desenvolvimento cognitivo estava diretamente relacionado à aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Isso quer dizer que aquele que não soubesse ler e escrever seria incapaz de raciocinar logicamente, tendo dificuldade de fazer abstrações, qualidade atribuída àquele que detinha os mecanismos da escrita.

Em virtude desse longo processo de discussões e tentativas de acertos (que até hoje acontecem em certas práticas docentes), o Ministério da Educação publicou em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A elaboração desses documentos serviu como um avanço na melhoria da qualidade do trabalho do professor, visto que constituíram importante instrumento para que houvesse um novo referencial, contemplando todas as disciplinas, para a renovação do ensino e, em consequência, a

ampliação e mudança dos programas de formação inicial e criação dos programas de formação continuada para os professores de todo o país.

No entanto, como expresso no próprio documento, estes não configuram um modelo de imposição no sentido de estabelecer conteúdos pré-determinados a serem adotados pelas escolas, conteúdos estes que venham a sobrepor-se às políticas educativas dos Estados e Municípios, à diversidade de cada região ou à autonomia do professor. Sua criação tem por objetivo, como já dito, nortear a prática docente no sentido de propiciar uma melhoria nas concepções de ensino consideradas ineficazes.

Após a instituição desse referencial teórico, o Ministério da Educação (MEC) decidiu implementar o *Programa Nacional de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação*, cuja função primária era divulgar e explicar os PCN aos professores. Em consequência disso, é que se estabeleceu, nas redes públicas, a prática de oferecer formação continuada aos educadores em serviço. Em outras palavras, esta foi uma maneira de fazer com que os professores refletissem sobre sua prática de forma que essa reflexão estivesse embasada teoricamente.

Por conseguinte, a concepção de ensino de Língua Portuguesa começa a ganhar novos rumos, tendo em vista que muitos professores começam a entender o ensino de língua (ainda que inicialmente), pautado na perspectiva do letramento e no sociointeracionismo, ou seja, passam a reconhecer a importância da escola, principal agência de letramento, em garantir que o indivíduo seja alfabetizado, tendo em vista as práticas de leitura e escrita que fazem sentido na sociedade, tendo como ponto fundamental o trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente e com os quais os estudantes utilizam ou precisarão utilizar.

Para tanto, os PCN disponibilizam orientações com relação ao ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, pois têm como objetivo consolidar o que já se vinha discutindo desde os anos 1980: a mudança de enfoque do ensino da língua enquanto código, pautado fundamentalmente na resolução de exercícios de análise de seus diferentes níveis: fonológico, morfológico e sintático, basicamente; para a prática de estudos voltados para a análise linguística cujo ponto de partida seria o texto, levando-se em consideração o processo de uso e análise de seus significados socioculturais, já que é por meio do texto que as pessoas se comunicam e retratam sua realidade perpetuando, assim, sua história e, conseqüentemente a história da sociedade.

Dessa forma,

O ensino de língua materna passa a ser entendido como meio de promover no indivíduo a ampliação de seus conhecimentos sobre ela e, conseqüentemente, sua participação na sociedade por meio das práticas de leitura e escrita. Pois, “[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (MEC, 1997 p. 23)

No entanto, ANTUNES (2008, p.28) afirma que, “mesmo com tantos estudos e debates acerca das mudanças no ensino da Língua Portuguesa, estes estudos e concepções parecem não ter chegado ao chão de muitas escolas até hoje, dada a constatação da existência de contínuas práticas pautadas na exploração das nomenclaturas e regras gramaticais descontextualizadas”.

Nessas práticas, as unidades mínimas de significação têm sido palavras e frases isoladas, reduzindo, assim, toda a riqueza de significado que essas unidades possam exercer em determinados contextos, bem como o texto cuja função não vai além da dissecação em busca de conceitos gramaticais e, por isso, torna-se um pretexto para ser usado com o único fim de estudar a gramática e as regras ortográficas.

Nesse cenário, os PCN propõem uma nova visão para o ensino no Brasil, à medida que apresentam um modelo de referência curricular comum para todo o país. Além disso, sua proposta para o ensino de Língua Portuguesa orienta o trabalho fundamentado na teoria dos gêneros do discurso concebida por Bakhtin (2011), cujas releituras são direcionadas para o ensino dos gêneros textuais na sala de aula por autores como Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2010), por exemplo.

Entretanto, considerando o tempo de sua elaboração e a ampliação dessa visão com as recentes pesquisas, faz-se necessária uma discussão à luz das perspectivas atuais, tendo em vista a ampliação e renovação dos estudos acerca do trabalho com leitura e produção de gêneros textuais na escola, principalmente nos anos iniciais.

1.4 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Historicamente, os estudos sobre os gêneros textuais não são novos. Desde a antiguidade, filósofos como Platão e Aristóteles já se preocupavam em estudá-los. Entretanto, as investigações dessa época voltavam-se apenas para os gêneros da esfera literária.

Nesse sentido, paulatinamente, ao longo do século XX, com base na teoria de gêneros do discurso concebida pelo Círculo de Bakhtin, essas investigações se expandiram para o estudo de uma infinidade de gêneros textuais vinculados às mais diversas áreas das ciências e da comunicação humana: etnografia, sociologia, antropologia, retórica, linguística, etc.

Atualmente, os gêneros são estudados por meio de correntes teóricas levando-se em consideração as várias tendências no tratamento dos gêneros textuais. De acordo com Marcuschi (2008), no Brasil, esses estudos têm se ampliado, inicialmente, na linha de Swales (1990) e depois da Escola de Genebra com influência de Bakhtin (2011), e hoje com a influência de norte-americanos e da análise do discurso crítica.

Portanto, a mudança de foco acerca dos estudos sobre gêneros tornou-se, ao mesmo tempo, relevante e necessária, tendo em vista sua estreita relação com a linguagem, já que, toda comunicação, segundo Marcuschi (2008), é feita por meio de um gênero, seja ele oral ou escrito, pois nos comunicamos por meio de textos e não por palavras ou frases soltas, que não estabelecem relações com um discurso, com uma situação de uso, enfim, com um contexto.

Dessa forma, toda ação humana na sociedade, por mais simples que seja, é executada por meio da comunicação. Essas atividades são desempenhadas nas mais diversas áreas, como, por exemplo, a religiosa, jurídica, jornalística; e cada uma possui sua própria linguagem, organizada por meio de gêneros textuais próprios. Vista por essa ótica, a língua está em constante movimento, por isso é tida como um organismo vivo que se transforma de acordo com o uso que as pessoas fazem dela em seu dia a dia ao se comunicarem.

Assim, Miller (2012), levando em consideração que os gêneros se constroem nas interações sociais e se situam em tempo e espaço definido culturalmente, conceitua os gêneros textuais como formas de ação e artefatos culturais. Reforçando esse pensamento, BRONCKART (2009, p. 72), afirma que: “os textos são produtos da atividade humana e, como estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

De igual modo BAZERMAN (2009, p. 21), exemplificando eventos em que estão presentes diferentes produções textuais em uma mesma esfera de atividade humana (universidade) afirma que “em uma sequência de eventos, muitos textos são produzidos e, portanto, diversos fatos sociais são registrados. Entretanto, esses fatos sociais não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos”. E, para uma melhor compreensão, explica que:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gênero que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*. (Idem, p. 22)

Dessa forma, os gêneros, como artefatos culturais, são influenciados pelo fato de que promovem a interação social, localizando-se no tempo e no espaço, e são, por isso, ao mesmo tempo “flexíveis e relativamente estáveis”, sendo assim reconhecidos por tais características. E mais, decorrem da necessidade humana de estabelecer comunicação.

Nessa perspectiva, os gêneros se constituem nas práticas sociais e, ao mesmo tempo que as influenciam, são influenciados por elas. Portanto, modificam-se de acordo com as necessidades dos usuários. Nesse sentido, (MILLER 2012, p. 39) enfatiza que, “gêneros mudam, evoluem e se deterioram. O número de gêneros recorrentes em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade”. Além disso, os são dinâmicos e plásticos, pois fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Isso acontece porque,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados pelo uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] 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, 2011 p. 261)

A exemplo disso, tem-se que com o advento e avanço dos recursos tecnológicos, novos gêneros foram surgindo com muita frequência para atender às necessidades dos seres humanos em se comunicar de forma mais rápida e eficaz. Dessa forma, os gêneros acabam revelando um retrato das sociedades em suas diversas fases, tendo em vista que os gêneros textuais demonstram práticas que são peculiares em determinado momento e em determinada sociedade, revelando relações que vão sendo modificadas, dando origem a novos gêneros de acordo com novas necessidades que vão surgindo. Como exemplo, tem-se o gênero carta que há muito faz parte das práticas sociais e que deu origem a diversos outros gêneros como as cartas eletrônicas, cartas comerciais, cartas de câmbio, carta ao leitor.

Nessa perspectiva, o surgimento de novos gêneros, de certa forma está ancorado em outros gêneros já existentes, pois não surgem do nada, como podemos refletir acerca do telefonema e da carta pessoal, por exemplo, que se assemelham à conversação, um gênero da oralidade que originou um gênero da escrita, como é o caso da carta, das mensagens de torpedo, das conversas nos *chats* de bate-papo, entre outros. Assim, a afirmação que segue, corrobora com este pensamento pois,

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 19)

Nesse sentido, pode-se perceber o quanto os estudos sobre os gêneros textuais são reveladores da evolução e das peculiaridades sociais, visto que são necessários para, de certa forma, organizar e regular as situações comunicativas da rotina de uma sociedade,

já que em qualquer evento social no qual estejam envolvidas as práticas de leitura e de escrita, ou seja, eventos de letramento, vários gêneros textuais são utilizados sem que os participantes desses eventos se deem conta de que desenvolvem certos conhecimentos adquiridos na interação com as mais diversas situações de uso da escrita.

Por isso, torna-se extremamente relevante que o texto seja considerado objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, visto que esse artefato faz parte da vida dos estudantes e é por meio dele que nos comunicamos constantemente. No entanto, é de suma importância que o trabalho em sala de aula seja conduzido no sentido, não de o professor explorar apenas a estrutura do gênero em detrimento de sua funcionalidade, como bem defendem Schneuwly e Dolz (2010), Marcushi (2008), Bronckart (2009) e Bazerman (2009), mas levando em consideração que o texto é um artefato histórico que resulta das necessidades e práticas comunicativas de uma sociedade, ou seja, faz parte da vida do estudante, tendo em vista seu permanente contato com situações em que se faz necessário o uso da escrita.

Nesse cenário, o aprendizado da língua deixa de ser fragmentado e, ao contemplar uma diversidade de gêneros, a escola contribui para ampliar o letramento dos estudantes, pois um bom nível de letramento é alcançado quando dominamos e lançamos mão de diversos gêneros textuais para interagir nas diversas situações em que utilizamos a escrita. Dessa forma, a leitura, a gramática, a ortografia e a produção escrita ou oral ganham sentido porque estão ligadas pelo uso. Portanto, é certo que o estudante faz parte dessa sociedade letrada em que a escola também está inserida. Por isso, o foco dessa instituição será a ampliação do grau de letramento de seus estudantes de forma significativa, pois ser letrado não significa apenas ser capaz de conhecer um número infinito de gêneros, mas ter a capacidade de compreender e fazer relações entre as informações que esses textos trazem.

Levando em consideração o papel da escola em ampliar o letramento do estudante em meio a infinidade de gêneros textuais em nossa sociedade, uma das grandes dificuldades enfrentadas por essa instituição é selecionar aqueles que devem ser incluídos no currículo. Inicialmente, partimos da seguinte reflexão: alguns gêneros, por fazerem parte das atividades cotidianas da esfera familiar¹ não precisam ser ensinados na escola de forma sistemática. Já aqueles que fazem parte de áreas da atividade humana

¹ Gêneros primários, segundo Bakhtin.

(científica, médica, publicitária, etc.) que se utilizam de gêneros mais elaborados², precisam de planejamento para existir, devem ser ensinados na escola.

Para exemplificar, segundo Amaral (2007), a maioria das esferas da atividade humana produzem gêneros que devem ser trabalhados na escola, como por exemplo: Esfera literária, jornalística, jurídica, publicitária, esfera científica, entre outras esferas, pois, devido aos avanços tecnológicos, novas esferas da atividade humana têm surgido e com elas novos gêneros emergem. Uma delas é a Internet que permitiu o surgimento de gêneros como o blog, o chat de bate-papo, entre outros. Outra área, como a médica, por exemplo, demanda gêneros que os estudantes precisam explorar como bulas e receitas ou artigos científicos sobre doenças transmissíveis. Entretanto, é de suma importância que sejam estabelecidos critérios para a seleção dos gêneros que serão abordados na escola, para que não haja a excessiva introdução dos textos, sem que sejam devidamente explorados ou para que não haja desinteresse por parte do estudante.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2010), propõem o agrupamento dos gêneros de acordo com as regularidades linguísticas e transferências possíveis. Esse agrupamento é orientado por três critérios básicos: domínio social de comunicação, distinção das tipologias textuais e capacidades de linguagem. Entretanto, os autores ressaltam que os agrupamentos não são estanques uns com relação aos outros. Portanto, não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos por eles. Dito de outra forma, os gêneros podem transitar entre as classificações.

² Gêneros denominados secundários por Bakhtin.

QUADRO 1

Agrupamento dos gêneros textuais segundo Schneuwly e Dolz (2010, p.102)

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	<p>NARRAR</p> <p>Mimeses da ação através da criação de intriga</p>	<p>Conto maravilhoso</p> <p>Fábula</p> <p>Lenda</p> <p>Narrativa de aventura</p> <p>Narrativa de ficção científica</p> <p>Narrativa de enigma</p> <p>Novela fantástica</p> <p>Conto parodiado</p>
Documentação e memorização de ações humanas	<p>RELATAR</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida</p> <p>Relato de viagem</p> <p>Testemunho</p> <p>Curriculum Vitae</p> <p>Notícia</p> <p>Reportagem</p> <p>Crônica esportiva</p> <p>Ensaio biográfico</p>
Discussão de problemas sociais controversos	<p>ARGUMENTAR</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Texto de opinião</p> <p>Diálogo argumentativo</p> <p>Carta do leitor</p> <p>Carta de reclamação</p> <p>Deliberação informal</p> <p>Debate regrado</p> <p>Discurso de defesa (adv.)</p> <p>Discurso de acusação (adv.)</p>
Transmissão e construção de saberes	<p>EXPOR</p>	<p>Seminário</p> <p>Conferência</p> <p>Artigo ou verbete de enciclopédia</p> <p>Entrevista de especialista</p>

		Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso instruções

O agrupamento proposto pelos autores supracitados, tem por objetivo o desenvolvimento da expressão oral e escrita, dentro de uma perspectiva de trabalho com sequências didáticas. Mas é deixado bem claro pelos pesquisadores que, embora tenham sido agrupados da maneira apresentada, não podem ser vistos como estanques entre si. Por isso, os autores esclarecem que,

“Não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais simplesmente, de dispor um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão”. Schneuwly e Dolz (2010, p.102 e 103)

Esta orientação é interessante, tendo em vista que para o professor torna-se didático compreender essa organização e facilita na hora da escolha de determinado gênero dependendo do que será abordado. Dessa maneira, ele precisa conscientizar-se de que o repertório genérico do estudante deve ser ampliado, pois quanto maior número de gêneros ele dominar, maior será sua desenvoltura diante das atividades sociais que requerem seu uso. Entretanto, diante da multiplicidade de gêneros que dispomos, bem como da necessidade de escolha, essa organização gera alguns conflitos, pois:

Os próprios PCN têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos. (MARCUSCHI, 2008, p. 206).

Daí a importância de o docente ter tudo isso muito claro e consistente, pois ao planejar suas aulas, ele precisa estar seguro do que irá trabalhar e do que quer que o estudante construa. Nesse sentido, é preciso sensibilidade da escola para selecionar os gêneros que serão explorados em cada modalidade de ensino durante o ano letivo sem cometer equívocos de escolher gêneros inadequados para serem desenvolvidos com os estudantes. Para ajudar a solucionar esse problema, os autores Schneuwly e Dolz (2010) propõem uma progressão “em espiral” para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

Assim, de acordo com os estudiosos em questão, ao longo de sua vida escolar, o estudante poderá interagir com certa quantidade de gêneros a cada ano/série. Porém, é sugerido que a cada ano, a complexidade do que será abordado vá sendo aprofundada, levando-se em consideração os objetivos para cada etapa da escolaridade. Ou seja, um mesmo gênero poderá ser explorado em outros anos/série da vida escolar. Entretanto, o que será explorado nessa nova etapa com relação ao texto, é que mudará. Dessa forma, novas abordagens poderão ser vivenciadas de modo a permitir que outros aspectos sejam aprendidos de forma mais aprofundada.

Nessa ótica, o trabalho com produção textual demanda planejamento prévio, sensibilidade e conhecimento, tanto por parte da escola quanto do professor, para adequar o currículo às necessidades dos estudantes. Para isso, há que ser levado em consideração o que o educando já sabe e do que necessita se apropriar ainda com relação a determinado gênero textual.

Para isso, não se pode desconsiderar que a instituição escolar, na figura do educador, tem subjacente a sua prática, suas próprias concepções de língua, de escrita, de texto; e isso talvez venha a interferir significativamente na escolha do que será ensinado, bem como no que será priorizado no momento da avaliação dos textos produzidos: os

aspectos relacionados à estrutura, à função ou apenas à gramática; até mesmo a maneira como esses aspectos são vivenciados.

1.5 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA:

Durante um bom tempo, o trabalho com o texto na escola resumiu-se à escrita de redações a partir de temas determinados pelo professor, geralmente, no início do ano letivo, cujo título deveria ser “minhas férias” e durante as datas comemorativas, cujos temas variavam entre Carnaval, Dia das mães, Páscoa, Festas Juninas, entre outros.

Essa escrita, muitas vezes dolorosa para alguns estudantes, era produzida sem um trabalho de discussão prévia acerca do tema, sem definir ao estudante um destinatário real, uma situação comunicativa relevante para a qual aquele texto seria produzido, tampouco a definição do gênero. O destinatário era sempre o mesmo: o professor; e a finalidade, por sua vez, também era sempre a mesma: a correção, por parte do professor, dos “erros” gramaticais cometidos pelos estudantes. A esse respeito, Geraldi afirma:

Os temas propostos (nas redações) têm se repetido de ano para ano, e o estudante que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas no sexto ano para novamente entregá-las ao professor do sétimo ano, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro “Minha Pátria”, e assim por diante... (GERALDI, 2011, p. 64)

Portanto, quando as atividades de produção textual se mantêm com a finalidade de verificar o que o estudante aprendeu apenas no que diz respeito ao uso adequado das regras gramaticais e ortográficas, vamos continuar formando nossos estudantes sem que eles sejam proficientes produtores de textos coesos, coerentes e criativos. Ainda segundo Geraldi (2011), quando os temas das redações são repetitivos pode levar à hipótese pela criança de que na escola só se escreve sobre esses temas. Dessa forma, os professores, quando leem os textos solicitados questionam o porquê de o estudante não conseguir produzir bons textos. Quando o texto é produzido nesse contexto, fica difícil formar estudantes produtores de textos, autores proficientes. Nessa perspectiva, a produção desses textos desvia-se da finalidade real de uso da língua: textos que

possuem função social, possuem sentido na sociedade, que são escritos para pessoas reais, como intenções reais de uso e não é visto como algo artificial.

Entretanto, essa perspectiva vem sendo modificada devido à divulgação dos estudos acerca dos gêneros textuais e, principalmente pelo interesse dos educadores em mudar a realidade das crianças com relação ao fracasso escolar, mais especificamente as dificuldades de ler e escrever. Assim, os professores têm buscado o aperfeiçoamento de sua metodologia, para proporcionar ao estudante o contato com gêneros textuais reais, e por isso, significativos com o intuito garantir, numa perspectiva dialógica, sua compreensão e preocupação com a linguagem a ser utilizada em determinadas situações comunicativas levando em consideração seus interlocutores.

Não se pode negar os avanços que estão acontecendo no âmbito educacional, pois os resultados de muitas pesquisas têm mostrado que os docentes têm buscado incansavelmente aperfeiçoar sua prática, têm levado em consideração os estudos atuais e isso tem mostrado que a educação tem avançado qualitativamente, principalmente quando isso é relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, ainda é preciso melhorar bastante, já que ainda encontramos uma grande parcela da população na condição de analfabeta ou analfabeta funcional. Isso evidencia que ainda se tem um longo caminho a percorrer na busca do atendimento adequado ao estudante para que ele conclua seus estudos tendo adquirido as competências necessárias e adequadas para atuar de forma consciente na sociedade e possa influenciar outros.

Considerando o que foi dito até o momento, parte-se da perspectiva de que o trabalho com o texto é primordial para um bom desempenho do estudante nas práticas de letramento que fazem parte da sociedade. Assim, vislumbra-se na atuação escolar o ensino de comportamentos leitores e escritores, tendo em vista que:

Tradicionalmente, o ensino de letramento se concentrou na leitura. Além disso, o ensino da escrita se preocupou com a maior parte da produção de produtos bem formados que seguiam regras gerais de adequação e correção nas áreas de caligrafia, ortografia, gramática, escolha lexical e organização textual. (BAZERMAN, 2009, p. 15)

Portanto, cabe à escola não só propiciar a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ou o ensino de regras gramaticais dissociadas do sentido global do texto, mas

ensinar os usos e funções da escrita, tendo em vista que circulamos em uma sociedade com práticas de leitura e escrita reais, que exigem conhecimentos acerca de textos reais. Além disso, embora seja consenso na sociedade e no meio acadêmico o lema, “aprende-se a ler, lendo” e “aprende-se a escrever, escrevendo”, isso não basta pois, “também aprende-se a ler, escrevendo e escrever, lendo” (MICOTTI, 2009, p. 267). É preciso, pois, definir o que é que se aprende quando se aprende a ler ou a escrever em sala de aula, quais conteúdos precisam ser ensinados para que se leia e se escreva adequadamente. Por isso, essa tarefa não se faz apenas expondo os estudantes a situações reais de leitura e escrita, mas orientando-os e fazendo-os refletir acerca de suas produções e, conseqüentemente, fazê-los rever e reparar as inadequações de seus escritos.

Nesse sentido, conforme Bazerman,

Escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros; 2. A escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas e diferentes atividades. (BAZERMAN, 2009, p. 16)

Contudo, o trabalho com gêneros textuais diversos, requer da escola planejamento prévio, pois é nela que o estudante aprende alguns comportamentos necessários para a elaboração adequada de determinado texto. Além disso, o conhecimento e o domínio dos aspectos constitutivos, seja estrutural ou funcional dos gêneros, é de suma importância para que o estudante saiba utilizar-se adequadamente desse artefato nas mais diversas situações comunicativas e/ou adaptá-lo às condições de produção de determinado contexto; é preciso que ele tenha familiaridade com um amplo repertório de gêneros. Para tanto, comunga-se com a afirmação de que:

[...] para escrever, realizando as operações necessárias durante a escritura do texto, o autor precisa aprender a selecionar o que vai ser dito, ativando os conhecimentos disponíveis em sua memória ou pesquisando em fontes diversas; organizar o conteúdo em uma sequência que seja adequada para os objetivos pensados; textualizar, ou seja, construir sequências linguísticas (períodos, orações) adequadas às finalidades e destinatários; selecionar vocabulário adequado ao contexto; dividir, quando necessário, esse conteúdo em partes (paragrafar o texto). (LEAL e BRANDÃO, 2007, p. 52)

A partir desta observação, pode-se refletir sobre as práticas de ensino em que os estudantes são expostos a uma infinidade de textos, como se isso bastasse para que se apropriem de sua estrutura, linguagem, propósito comunicativo, etc. Todos esses conteúdos devem ser minuciosamente abordados pelo professor em situações práticas e reflexivas de leitura e escrita.

Por isso, é imprescindível ampliar o repertório linguístico e textual dos estudantes. Faz-se necessário, portanto, um olhar cuidadoso acerca do processo de ensino de gêneros em sala de aula para que estes não venham a ser explorados meramente em seus aspectos estruturais sem ser levado em consideração seu propósito comunicativo, sua função social, seu funcionamento, ou melhor dizendo, seu surgimento a partir da comunicação e necessidade das pessoas na sociedade. Do contrário, o gênero passa a ser, segundo Freedman, (apud REINALDO e BEZERRA, 2012), descaracterizado pela escola a partir do momento que é transposto e explorado fora de seu contexto real.

Objetivando amenizar essa descaracterização, alguns livros didáticos procuram explorar o texto demonstrando-o em seu suporte real. Em defesa disso, Reinaldo e Bezerra afirmam que:

[...] ensinar-se explicitamente o gênero pode levar a um enfoque rígido, prescritivo e formulaico, enfatizando-se mais a sua forma do que seu uso e, conseqüentemente, perdendo-se seus aspectos dinâmicos, sociais e ideológicos; e não o ensinar explicitamente pode impedir que os estudantes desenvolvam um meta-conhecimento sobre gênero (expliquem, explanem, analisem e critiquem o gênero) e sobre sua performance como produtor de textos enquanto exemplares de gênero. (REINALDO E BEZERRA, 2012, p 77)

Em resumo, é preciso cuidado para que não se venha a explorar apenas as características de cada gênero como, por exemplo, o cabeçalho, data, saudação inicial, despedida, mensagem; no caso do gênero carta. Essa atitude não fará com que os estudantes aprendam a escrever esse gênero e, sobretudo, compreendam de fato sua função comunicativa. O que precisa, além disso, é deixar claros os objetivos: para quê, para quem, com que finalidade essa carta deve ser escrita.

É de suma importância que se definam, portanto, os comportamentos que se fazem imprescindíveis para tornar os estudantes escritores proficientes. Para tanto, Antunes

(2003), destaca que o professor deverá alertar os estudantes de que ao ler um texto desempenham-se ações que vão além da decodificação das palavras. Os conhecimentos extralinguísticos que são adquiridos ao longo da vida, seja por meio de outras leituras, seja pela interação com outras pessoas; e esses conhecimentos devem ser aliados ao ato de escrever levando em consideração o conhecimento extralinguístico do leitor pretendido para o texto a ser produzido. Portanto, no ato de escrever eles são acionados constantemente, pois só se pode escrever quando se sabe o porquê, para quem e o que se está escrevendo.

Quanto aos comportamentos do escritor, segundo essa autora, a distinção entre o que é compartilhado e o que é privado é menos nítido, talvez porque a escrita seja mais solitária, mas, ao mesmo tempo, obriga a ter-se constantemente presente o ponto de vista dos futuros leitores, pois o escritor não escreve para si, mas para outros. Isso deve ser sempre levado em consideração durante a ação de escrever. Pois deve-se atentar para o perfil do interlocutor, por isso é relevante que se saiba para quem se está escrevendo.

Dessa forma, são destacados alguns comportamentos essenciais ao escritor: planejar, textualizar e revisar mais de uma vez. Portanto, nesse processo são aprendidas maneiras de desenvolver habilidades necessárias a todo escritor, pois é necessário decidir como organizar a informação para alcançar os propósitos da escrita, além de avaliar se a linguagem está apropriada e se permite a compreensão da mensagem pelo leitor em sua totalidade.

Contudo, o ato de escrever demanda uma série de ações que têm início antes mesmo de se pegar no lápis e no papel. Requer várias etapas que se interdependem e se complementam. Essas etapas ocorrem desde o planejamento do que se vai escrever. É nessa etapa que vem à tona uma série de conhecimentos adquiridos pelo autor ao longo de sua vida. Nesse momento, é levado em consideração, segundo (ANTUNES, 2003, p. 55):

- a. delimitar o tema e aquilo que lhe dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar o critério de ordenação das ideias;

- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

Logo em seguida passa pela escrita propriamente dita do que foi planejado registrando suas escolhas lexicais, das estruturas das frases, atentando para garantir a coerência do texto. Até, finalmente, chegar à próxima ação, a de revisar e reescrever. Momento em que o estudante analisará o que escreveu confirmando uma série de objetivos traçados no seu planejamento.

Nesse complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento dos comportamentos do escritor, é de suma importância a intervenção do professor, pois é ele quem dará o *feedback* para que haja reflexão e melhora do texto produzido. Nesse sentido, Curto, Morillo e Teixidó (2000), destacam as decisões que o escritor deve tomar antes, durante e após escrever um texto:

- preparar-se para escrever;
- escrever;
- revisar e
- passar a limpo.

Essas etapas são imprescindíveis durante esse processo. São aprendidas e desenvolvidas inicialmente na escola, tendo em vista que é lá que, provavelmente o estudante seja envolvido em práticas de leitura e de escrita de forma sistemática. Por isso, a intervenção docente se faz imprescindível para que ele avance na compreensão de que, durante o ato de escrever, é preciso vivenciar todas essas etapas.

A seguir, Antunes (2003) elabora um esquema das etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita. Esse esquema demonstra mais detalhes em relação às etapas elaboradas por Morillo e Teixidó (2000), mas apresenta o mesmo objetivo, facilitar a compreensão das fases envolvidas na ação de produzir um texto escrito. Nessas etapas o sujeito será levado a: planejar, escrever e reescrever seu texto.

QUADRO 2

Esquema das etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita (ANTUNES 2003p. 57).

1. Planejar	2. Escrever	3. Reescrever
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação
Considerar a situação em que o texto vai circular	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

O esquema acima deixa bem claro os objetivos de cada uma das etapas do processo de produção textual, pois como é mostrado, a atividade de produção textual não se resume apenas no fato de colocar no papel aquilo que está na mente do escritor. Ela requer a elaboração de etapas muito mais complexas até que se chegue a um produto final e bem acabado. Assim, segundo Antunes (2003), é preciso que se vivencie uma etapa anterior e outra posterior ao ato de escrever propriamente. Cada uma representa uma função de

grande importância para que nossas produções linguísticas resultem adequadas e relevantes.

Portanto, ao planejar, o escritor elabora hipóteses tendo como alvo seu leitor. É nesse momento que o máximo de informações sobre o tema e sobre o interlocutor devem ser colhidas, primeiramente para que se tenha o que dizer. Nesse sentido, Antunes (2003), corrobora com esse pensamento quando afirma:

“A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’”. (ANTUNES, 2003, p. 45)

Quanto mais informações acerca do tema, quanto mais argumentos, mais interessante e mais rico será o texto. Dessa forma, a progressão e a não repetição poderão ser evitadas, já que o produtor dispõe de amplo repertório a ser utilizado.

A etapa intermediária que exige articular todas as hipóteses da etapa anterior para por de fato no papel. Nessa parte do processo, são envolvidos os saberes planejados anteriormente, mas os processos da etapa seguinte aqui já são antecipados a partir do momento em que o estudante lê e relê o que já foi escrito tendo o cuidado de modificar o que não está bom e dar continuidade ao que já foi produzido. Essa etapa requer a máxima atenção e concentração do escritor para que o produto final, o texto, revele todo seu conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico e linguístico. Nessa perspectiva, “a textualização é um dos momentos em que o professor pouco intervém, pois os alunos, precisam se concentrar em muitas variáveis: com que letra vão escrever, o que dizer e a maneira como vão dizer, entre outras”. (DUTRA, 2011 p. 173)

Já a terceira e última etapa, não diferente das anteriores, requer também bastante atenção do escritor, e o mais importante, a criticidade. Nesse momento produtor desloca-se do seu lugar de autor para o de leitor, já que agora ele terá que observar seu texto de forma mais atenta, pois necessitará fazer as possíveis alterações para que possa chegar ao interlocutor de forma adequada. Para que a leitura permita a interação entre ambos. Por isso, se faz necessária sua criticidade ao perceber o que está adequado ou

não ao gênero pretendido, ao leitor vislumbrado, à linguagem utilizada (formal ou informal), ao local onde circulará. Assim, todos esses movimentos acontecem também no instante em que o autor produz, pois ao mesmo tempo em que escreve, ele precisa voltar ao texto para reler o que já foi escrito, refazer o que não lhe agrada e promover imediatamente as alterações necessárias.

A “revisão, reescritura ou refazimento” TRAVAGLIA (2005, p. 172) deve ser entendida como um procedimento intrínseco à apropriação de habilidades textuais. Precisa também estar pautada em um trabalho que considere a interação diferentes oportunidades de situações didáticas significativas que considerem o saber inicial do estudante e o que de fato é relevante para ele, pois é por meio da interação com o outro que poderão refletir e repensar sobre seus escritos. Esse é um momento privilegiado de reflexão sobre o texto já finalizado, o que permite ao aprendiz voltar à sua produção como leitor e analisar aspectos de caráter discursivo.

Após esse movimento de ir e vir, e ao finalizar seu trabalho, o estudante deve revisar seu texto, reler, para conferir o que falta, se está tudo da forma que ele pretendia que estivesse, fazer a edição de seus escritos, rever certas formas de dizer, retificar o que escreveram e adequar melhor a linguagem levando em consideração o destinatário. É ainda nesse momento que o estudante acionará também seus conhecimentos sobre a gramática, já que “a revisão precisa estar presente nas salas de aula sempre que a criança escreve a um leitor real, o que é pouco a pouco frequentemente nas práticas escolares”. (DUTRA, 2011 p. 174)

Portanto, vale salientar que todas essas etapas intrínsecas ao processo de produzir um texto devem ser ensinadas na escola. Para tanto, se faz necessária a organização de mecanismos que norteiem esse trabalho, haja vista que é um processo que precisa ser previamente planejado, dada a necessidade de o professor tratar cada etapa de forma que fique claro ao estudante o objetivo de cada momento.

1.5.1 Sequência didática: uma proposta para o trabalho com os gêneros textuais

O trabalho com produção textual requer organização, sequenciação e planejamento. Dessa forma, alguns educadores começam a adotar as sequências didáticas como recurso norteador do processo de produção.

Nesse sentido, a sequência didática,

é um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2010, p. 82-83)

É uma metodologia bastante utilizada no trabalho com os gêneros textuais, pois, por meio dela, os estudantes terão contato com o gênero textual a ser estudado, de forma que obterão o conhecimento acerca da estrutura, finalidade, esfera de circulação, linguagem utilizada, além de ampliar seu conhecimento, tanto linguístico quanto textual, pois, é um elemento-chave, à medida que propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula (cf. DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2010).

Dessa forma, os autores mencionados propõem que nesse trabalho, um gênero textual seja abordado em mais de uma aula, pela necessidade de o estudante apropriar-se de todos os aspectos do gênero para, só então realizar a produção individual. Para tanto, elencam os procedimentos envolvidos:

1. Apresentação da situação;
2. Primeira produção – cujo intuito é fazer um diagnóstico daquilo que o estudante já sabe, para que o professor saiba de onde partirá e ao final seja visualizado o conhecimento adquirido ao comparar ambas as produções;
3. Os módulos – aqui são adotados diversos procedimentos para que o estudante se aproprie do gênero textual em todos os seus aspectos. Normalmente essa etapa demanda mais de uma aula;
4. Produção final – É também o momento da produção individual. Nesse momento o estudante põe em prática o que aprendeu.

Assim, a produção final envolve também o processo de revisão e reescrita, para que a criança reflita sobre seu texto e possa refazê-lo conforme reflexões mediadas pelo educador.

1.5.2 Revisão e reescrita dos textos

Percebe-se, atualmente, a preferência entre os professores e pesquisadores pelo uso dos termos “revisão/refacção e reescrita” em lugar de “correção de textos” com relação à produção dos estudantes. Brandão (2007) observa que a escolha desses termos demonstra que, ao contrário de corrigir, que parece ser visto como uma ação exclusiva do professor que devolve o texto do estudante com suas marcas em vermelho para serem corrigidas, a revisão ou refacção evidencia um trabalho de parceria e reflexão entre professor e estudantes, concebendo o texto como algo que pode ser melhorado e reescrito. Essa operação demanda algumas tomadas de decisão por parte do escritor. É preciso voltar ao texto, relê-lo, pensar no destinatário, na esfera em que esse texto circulará.

O ensino de língua portuguesa tem sido organizado a partir de três eixos didáticos: leitura, produção escrita, linguagem oral e análise linguística. Nesse momento serão feitas reflexões sobre um dos eixos da língua que tem sido denominado de “análise linguística”. A análise linguística propõe o ensino de gramática, mas não se limita a ele.

As práticas vivenciadas desde as últimas décadas do século passado no que se refere ao ensino de gramática centrado em atividades de identificação e classificação de unidades linguísticas abstratas e na transmissão de regras gramaticais e ortográficas, vêm sendo alvo de críticas, pois essa configuração de ensino não favorecia a construção pelo estudante das competências relativas à leitura e produção de textos de diferentes gêneros.

Numa perspectiva sociointeracionista³ da língua, a análise linguística não constitui um eixo isolado de estudo da língua portuguesa, mas sim, um recurso que, articulado aos demais eixos, está a serviço da formação de estudantes reflexivos.

1.5.3. Análise linguística – breve reflexão sobre a origem do termo

O termo análise linguística (AL), “também chamado de metalinguagem ou reflexão metalinguística” (SUASSUNA, 2009, p. 12), surge em um contexto de debates sobre o ensino de língua portuguesa, em 1981, com a publicação do livro “Subsídios metodológicos para o ensino de língua português”, que posteriormente o título seria modificado para “O texto na sala de aula”, do professor Wanderley Geraldi.

Nesse sentido, Geraldi (2011), ao detalhar a metodologia proposta para o ensino de Língua Portuguesa, sugere que dentro de uma perspectiva sociointeracionista da língua, seja realizado o trabalho com análise linguística ao lado do estudo de leitura e da escrita. E ainda que esse trabalho teria as seguintes características.

- A análise linguística partirá do texto do estudante;
- A preparação das aulas será a própria leitura dos textos dos estudantes;
- Para cada aula de prática de análise linguística, deverá ser selecionado apenas um problema;
- A prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzida na aula de produção para reescrevê-lo no espaço da aula;
- Material necessário: cadernos de redação, um caderno para anotações, dicionários e gramáticas;
- As atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo.

Ainda sobre a análise linguística, Geraldi (2011) afirma que deverá ter as seguintes características:

³ Segundo Suassuna (2009), a concepção sociointeracionista toma a linguagem como uma prática social/discursiva realizada entre sujeitos e em contextos sócio-históricos específicos. Desse modo, acredita-se que essa prática não é neutra e que, por meio dela, não apenas falamos, mas também nos constituímos e agimos socialmente.

- Nasceria da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria.
- Estaria baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;
- Seria praticada, a partir da escrita do estudante, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem;
- Teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramática, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural.

Nessa perspectiva, o trabalho com a revisão do texto do estudante requer uma série de ações que demandam conhecimento do professor e planejamento. Dessa maneira, segundo DUTRA, (2011, p. 163): “o estudante, ao revisar seu texto, precisa deslocar-se da função de escritor e olhar sob a perspectiva daquele a quem o seu texto se destina; colocar-se no papel do leitor.” Assim, o produtor do texto adota, como defende Bakhtin, (2011), uma compreensão “ativa responsiva”, no sentido de que, ao entrar em contato com seu texto por outra perspectiva, a do leitor/revisor, adota uma atitude crítica em relação a si próprio, concordando ou não com seus escritos.

Ações como estas, demandam, portanto, orientação e planejamento que devem ser ensinadas, como já dito exaustivamente, na escola, por meio da figura de seus professores. Além disso, revisar um texto é refletir sobre ele, pensar a respeito do que o autor está escrevendo ou escreveu com o intuito de melhorá-lo reescrevendo as partes que não estejam claras. Adequando a linguagem ao leitor a quem se destina, às situações comunicativas em que ele se insere, e assim, tomar decisões sobre o que precisa ser reescrito ou refeito.

Nessa perspectiva, os PCN trazem sugestões quanto ao direcionamento para o trabalho de reescrita de textos na escola, pois,

Se o objetivo é que os estudantes tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimento de revisão dos textos que produzem. [...] ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. (MEC, 1997, p. 47)

No entanto, muitos professores acreditam que “o estudante só é capaz de realizar essa tarefa a partir do momento em que já domina, de fato, todos os mecanismos da leitura e da escrita por suporem que este processo de revisão e reescrita demanda o domínio de habilidades muito elaboradas” Brandão, (2007). Por isso, faz-se necessário que, desde cedo, a escola promova momentos em que o estudante seja exposto a situações de produção textual com todas as etapas que fazem parte desse processo.

Nesse cenário tornar o nosso texto objeto de reflexão e revisão permanente, pensando sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito, “faz parte do aprendizado de produzir textos atendendo ao comando da produção” (BRANDÃO, 2007).

Essa tarefa de “refinamento do texto” as crianças já fazem desde cedo, logo que começam a produzir seus primeiros escritos, a partir do momento em que tiram o que não está bom, acrescentam palavras ou expressões para melhorar a compreensão, uma vez que já possuem consciência de que o texto será produzido para um leitor.

Nesse momento, a intervenção docente é de suma importância, pois o estudante, como já dito, desloca-se de sua posição de escritor, para a de leitor. E é a partir daí que passa a refletir acerca do que pode ser melhorado em seu texto para que este se adeque à situação comunicativa e ao leitor ao qual se destina.

Entretanto, a revisão ou refacção de um texto não é algo que ocorra em um momento estanque da produção. São ações simultâneas e constantes em que o autor retorna ao texto para melhor dizer, ou seja, para replanejar o que virá em seguida. Portanto, o professor desempenha tarefa importante ao planejar momentos em que possa levar a criança a refletir sobre sua produção e reelaborar seu texto. As intervenções do professor nesse processo configuram-se como fundamentais para a construção ou não de uma cultura de revisar seus textos durante e após sua produção.

Segundo Serafini (1987), a correção de um texto desafia os professores e estes criam uma metodologia própria de correção, levando em consideração a idade do estudante, sua experiência e sua formação. A autora ainda define três princípios e atitudes que conduzem à construção de uma boa metodologia de correção:

1. **A correção não deve ser ambígua** – é preciso mostrar os “erros” de forma precisa. Frente a uma palavra sublinhada, o estudante deve poder entender se seu “erro” consiste no uso impróprio de um termo ou no emprego de informação imprecisa.
2. **Os erros devem ser reagrupados e catalogados** – a correção é eficaz e útil só quando permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o estudante deve trabalhar; esse objetivo é alcançado através de uma classificação dos “erros”: *pontuação, concordância, conectivo, etc.*
3. **O estudante deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas** - é comum que as correções feitas pelo professor não sejam analisadas pelos estudantes. Por isso, eles devem ser estimulados a analisar seu texto após a correção, como: reescrever algumas partes do texto obedecendo as orientações dadas, criar uma nova versão do seu texto usando as correções apontadas, etc.

Nesse sentido, Apeblee 1981 (*apud*, Serafini, 1987), reconhece que existem ainda três tendências de correção de redação que, normalmente, são seguidas por professores, a saber:

- Correção indicativa,
- Correção resolutiva e
- Correção classificatória.

Segundo a autora, há uma oscilação entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira utilizada com menos frequência.

Dessa forma, a correção indicativa consiste em o professor indicar o erro e alterar muito pouco. Geralmente há correções limitadas a erros como ortográficos e lexicais. Nesse tipo de correção, ao perceber o “erro” do estudante, o professor sublinha uma palavra, por exemplo, que está escrita indequadamente, para que o estudante faça a alteração

pela forma correta. Segundo a autora, esta tendência não representa uma correção eficaz. Muitas vezes a correção indicativa é ambígua, identifica todos os erros e não os classifica de modo preciso, o que não leva o estudante à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não é apontado com precisão.

Já a correção resolutiva, consiste na tarefa de o professor corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. Essa operação requer tempo e empenho. Assim, em uma oração na qual identifica-se uma palavra errada, a correção será feita da seguinte forma: a palavra incorreta é imediatamente substituída por outra que esteja correta. Também não é uma correção eficaz, pois ao propor uma solução para os “erros”, só resolve o problema da identificação do erro. Não estimula a possibilidade de o estudante buscar outras soluções para seu problema, pois ao corrigir o “erro”, o professor mostra ao estudante uma única forma de correção, um modelo determinado.

A terceira correção, menos utilizada, é a correção classificatória, que consiste na identificação dos erros através de uma classificação. Em alguns casos o professor sugere as modificações, mas é mais comum que proponha ao estudante que corrija seu erro sozinho. Um exemplo seria o seguinte: na frase *Ainda que eu ia à praia todos os verões*; o professor sublinha a palavra “ia” e escreve ao lado a palavra “modo”. Segundo a autora, “o termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do estudante (obviamente, neste caso o modo do verbo é a fonte do erro)”. (SERAFINI, 1987 p. 114)

2. OPÇÃO METODOLÓGICA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Após o processo de análise bibliográfica, cabe-nos agora apresentar o caminho percorrido durante o processo de seleção do material que compõe o *corpus* dessa pesquisa. Para tanto, descreveremos a seguir a opção metodológica que norteou o estudo, bem como caracterizaremos os sujeitos envolvidos e materiais utilizados para análise e transcrição dos dados, os quais contribuíram para as considerações acerca do objeto de análise da pesquisa em questão – Um estudo sobre o processo de produção textual mediado pelo professor do 5º ano do Ensino Fundamental: da apresentação do gênero à revisão e reescrita.

Vale salientar que todo o material selecionado e utilizado nessa investigação – questionário, gravações das aulas e produções textuais – foi disponibilizado pelo banco de dados do Laboratório de Aquisição e Distúrbios de Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Cabe esclarecer que o período de coleta do *corpus*, refere-se ao segundo semestre de 2011.

2.1. Caracterização dos atores e do campo da pesquisa

Investigar a prática docente no que concerne à mediação do trabalho com produção textual ou qualquer outra temática, configura-se um desafio, tendo em vista que alguns professores não se sentem à vontade em abrir as portas de sua sala de aula para receber o pesquisador, por fatores diversos.

Nessa perspectiva, optou-se, na pesquisa apresentada, por utilizar como *corpus*, materiais disponibilizados pelo banco de dados do Laboratório de Aquisição e Distúrbios de Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Desses materiais foram selecionados: i) Gravações em vídeo e registro em diário de campo de aulas ministradas por três professoras do quinto ano do Ensino Fundamental, sendo uma da rede municipal do Recife (P1) e duas de escolas da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (P2 e P3), conforme quadro abaixo:

QUADRO 3

Quantitativo registros de aulas ministradas por cada professor

PROFESSORAS OBSERVADAS	QUANTIDADE DE AULAS GRAVADAS EM VÍDEO	QUANTIDADE DE AULAS REGISTRADAS EM DIÁRIO DE CAMPO
P1	2	-

P2	-	4 ⁴
P3	-	2

ii) questionários respondidos pelas mesmas professoras iii) 15 exemplares de textos escritos produzidos pelos estudantes dessas professoras contendo as correções feitas pelas mesmas docentes e arquivados no banco de dados da UNICAP.

A partir desse material, tem-se como principal objetivo verificar os reflexos das concepções de língua subjacentes à mediação docente no processo de produção textual com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

2.1.1 As redes de ensino

A escolha das redes municipais de ensino de Jaboatão dos Guararapes e do Recife deu-se pelo fato de que havia o intuito, por parte da pesquisadora, de fazer um estudo comparativo entre a metodologia utilizada na prática de docentes de dois municípios e, sobretudo, pelo interesse de contribuir com as referidas redes de ensino no que concerne à visualização e fortalecimento da prática docente quanto ao ensino de Língua Portuguesa, pautado no sociointeracionismo, no uso dos gêneros textuais.

Nesse sentido, fomos levados a perceber, nos registros em vídeo e nos relatos escritos as ações que se destacam no momento de condução desse processo: explorar todas as etapas necessárias ao trabalho com a produção textual, refletir sobre o erro, apenas identificar as inadequações ortográficas e gramaticais que estão presentes na superfície, passar a limpo sua produção fazendo uma espécie de higienização e guardar o material ou realmente discutir e analisar aspectos relevantes da produção do texto como a coerência, a coesão, sua adequação à situação comunicativa e ao suporte.

⁴ O número de aulas do sujeito P2 divergiu das demais devido à metodologia utilizada pela professora que necessitou de quatro aulas para ser concluída

2.1.2 Perfil das docentes

Participaram três professoras efetivas regentes do 5º ano do Ensino Fundamental, à época da pesquisa, arquivada no banco de dados da UNICAP.

Duas delas possuem formação em Magistério e Licenciatura Plena em Letras e uma possui Magistério e Licenciatura Plena em Pedagogia. A formação superior das professoras também representou um dos fatores determinantes para a escolha do *corpus*, tendo em vista o interesse de investigar também *em que sentido a formação inicial do professor interfere em sua prática* quanto à sua concepção de ensino de língua, bem como pelo diferente enfoque dado ao ensino da língua portuguesa em ambas as licenciaturas (Letras e Pedagogia).

Conforme informações contidas nos diários de campo do banco de dados da UNICAP constituintes do *corpus*, os sujeitos “professoras” foram identificadas através da letra “P” e enumeradas como P1, P2 e P3, com o intuito de preservar sua imagem. Nos referidos diários foram encontradas as seguintes anotações sobre as professoras:

P1: Professora efetiva da rede municipal de ensino do Recife há mais de 10 anos, tem experiência na área de educação há mais de 15 anos e desenvolve atividades docentes em duas redes de ensino, ambas públicas municipais. Possui curso de magistério e graduação em Licenciatura Plena em Letras desde 1999 e especialização na área.

P2: É professora efetiva da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes há cerca de dez anos, com experiência na área de educação há mais de 16 anos e desenvolve atividades docentes no município acima citado em apenas uma escola. Possui curso de magistério, Licenciatura em Pedagogia desde 1998 e especialização na área.

P3: Também professora efetiva da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes há mais de 15 anos, possui experiência nos anos iniciais, desenvolve suas atividades apenas no município citado, também em uma única escola. Possui o curso de magistério, Licenciatura em Letras desde 1995 e curso de especialização na área.

2.1.3 Perfil das turmas

As turmas pesquisadas, segundo as informações contidas nos diários de campo analisados, eram compostas por um total de 55 estudantes, com idades que variavam entre nove e doze anos. A maioria dos estudantes residia em comunidades próximas à escola.

A partir das gravações em vídeo, foi possível perceber que os estudantes demonstraram interesse na construção do conhecimento e boa relação entre si e com as professoras. Nas aulas analisadas, eram sempre participativos e realizavam, sem apresentar resistência, as atividades solicitadas pela professora.

2.1.4 Escolha das turmas

A escolha das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental para análise e observação, justifica-se pelo fato de os estudantes fazerem parte do segundo ano do segundo ciclo da alfabetização, devendo, por isso, estarem alfabetizados, ou seja, já deveriam, em tese, dominar o SEA sem apresentar dificuldades quanto ao processo de produção textual, visto que já passaram, no mínimo, pelos primeiros anos do ciclo de alfabetização. Essa expectativa encontra respaldo nos PCN (2007) em relação ao trabalho com a produção textual nesta etapa, ao sugerirem que o estudante domine as seguintes habilidades:

- Elaborar textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades, finalidades e usos sociais;
- Revisar e refazer os próprios textos até considerá-los suficientemente bem-escritos para a finalidade a que se destinam.

2.2 O *corpus* da pesquisa

Para compor o *corpus* dessa pesquisa foram analisados:

- Oito registros de aulas de produção textual ministradas pelas professoras pesquisadas registradas conforme descrito anteriormente em quadro explicativo (quadro 3);
- questionários respondidos pelas professoras antes das observações;
- 16 textos escritos produzidos pelos estudantes dessas mesmas professoras.

2.2.1 Aulas registradas em vídeo e em diário de campo

Nos registros das aulas, retiradas do banco de dados da UNICAP, foram observadas as seguintes situações:

1. o envolvimento dos estudantes para a orientação da proposta;
2. o resgate de seus conhecimentos prévios acerca do gênero textual proposto;
3. os recursos utilizados para ampliação do repertório dos estudantes frente ao gênero solicitado;
4. a valorização da participação oral dos estudantes;
5. a clareza dos objetivos da solicitação da proposta de produção textual;
6. a definição de etapas destinadas pela professora ao processo de produção textual;
7. os critérios de correção dos textos dos estudantes;
8. a motivação para que o estudante realizasse a revisão e reescrita de seus textos.

Com isso, nosso objetivo era verificar se as respostas das professoras ao questionário com relação ao processo de produção textual se concretizavam em sua prática.

2.2.2 Descrição do questionário

A partir das informações disponíveis no banco de dados, sabemos que foram aplicados questionário, com treze perguntas, às professoras que seriam observadas com a finalidade de visualizar seu perfil profissional e acadêmico no que diz respeito ao tempo de atuação, período de conclusão de sua formação inicial, área de formação, bem como se estas professoras participaram, no período da pesquisa, de cursos de formação continuada que tivessem como foco o ensino de Língua Portuguesa. Essa última informação pode ser constatada por meio da resposta às perguntas:

- 1) Você participou de alguma oficina ou capacitação sobre **linguagem** nos últimos 3 anos?
- 2) Esta capacitação trouxe alguma contribuição à sua prática?
- 3) Você busca fazer algum curso de aperfeiçoamento além dos que são oferecidos pela rede de ensino na(s) qual/quais você trabalha?

Além disso, as respostas permitem, ainda, verificar a *concepção de escrita* adotada pelas profissionais, bem como a *autoavaliação* de sua prática no que concerne ao trabalho com a produção textual (oral ou escrita) e o processo de *revisão e reescrita* dos textos escritos dos estudantes. Essas questões podem ser analisadas por meio das perguntas:

4. Na sua opinião, o que é letramento?
5. Com que frequência acontecem as atividades de produções textuais em suas aulas?
6. Que procedimentos você utiliza no trabalho com produção de textos?
7. Você considera importante o trabalho com produção textual? Justifique.

8. Na sua opinião, quando o estudante está apto para construir um texto?
9. Como você realiza a correção dos textos dos estudantes?
10. Como você trabalha com os estudantes que ainda não escrevem convencionalmente, as atividades de produção textual?
11. Quais os gêneros textuais que você utiliza em suas aulas com mais frequência?
12. Você utiliza algum gênero oral em suas aulas? Quais?
13. De que forma você promove a interação dos estudantes com os temas a serem abordados nas produções textuais?

Com base nas respostas e análise dos registros das aulas, buscou-se fazer um paralelo entre o discurso e a prática dessas profissionais, objetivando verificar como esse discurso se efetivava e de que forma a professora fazia a transposição de suas ideias e concepções de escrita para sua ação efetiva em sala de aula, bem como de que forma os estudantes reagiam a isto.

2.2.3 Os textos dos estudantes

Todos os textos também foram selecionados e disponibilizados pelo banco de dados do laboratório de Aquisição e Distúrbios de Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Foram analisados 16 (dezesesseis) textos, de gêneros diferentes, a fim de verificar, juntamente com os registros das aulas analisadas, de que forma se efetivava o trabalho de orientação acerca do processo de produção textual mediado pelas professoras desde a apresentação do gênero à revisão e reescrita e como foi assimilado pelos estudantes.

Além disso, por meio dos mesmos instrumentos, foi possível analisar de que forma as professoras conduziam o processo de correção das inadequações cometidas por seus

estudantes em suas produções e de que forma esse *feedback* era garantido ao estudante para que este internalizasse as correções realizadas.

A partir da análise dos registros das observações das aulas, surgiu o interesse principal de verificar qual o meio utilizado para a revisão dos textos e que fim era dado a essas produções já corrigidas. Para isso observou-se i) como as professoras realizavam as revisões/correções; se eram realizadas juntamente com os estudantes individualmente, coletivamente ou se elas próprias faziam essa correção, ii) quais recursos eram utilizados para esse fim e, iii) se os estudantes, após receberem ou participarem da correção de suas produções, eram orientados a refazê-las realizando as alterações sugeridas ou se, ao recebê-las, simplesmente guardavam-nas sem ao menos refletir acerca das marcas⁵.

Além disso, pretendeu-se fazer um entrecruzamento entre os dados analisados: questionário, observações das aulas e produção textual dos estudantes com o intuito de observar como essas informações se articulavam na prática das professoras analisadas no que diz respeito à mediação no processo de produção textual. Em outras palavras, pretendeu-se observar de que forma o entendimento do profissional a respeito da concepção de língua, de ensino e de alfabetização, pode promover, ou não, o desempenho dos estudantes na ampliação ou mesmo desenvolvimento de sua competência linguística, sobretudo na construção de textos. E, principalmente, como a intervenção desse profissional pode contribuir para garantir a autonomia da criança, tanto nas suas produções quanto na revisão e reflexão acerca de seus escritos.

Por fim, nesse capítulo, preocupou-se em fazer a descrição da metodologia adotada para a seleção dos dados que serão analisados nesse estudo, no próximo capítulo.

⁵ Tal análise foi possível, pois nos registros das aulas arquivados no banco de dados, constavam observações relativas a esse procedimento.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesse trabalho de pesquisa, a análise dos dados (questionário, registro de aulas, produção textual escrita dos estudantes com as correções das professoras) selecionadas no banco de dados da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) tem como foco principal verificar de que forma a concepção de escrita adotada pelas professoras reflete no processo de mediação das atividades de produção textual, verificando a forma como os estudantes compreendem e assimilam as estratégias utilizadas, tendo como produto final a produção escrita dos estudantes com as correções das professoras.

Por meio do questionário, foi possível compreender a concepção de escrita das professoras, demonstrada nas respostas referentes ao trabalho de produção textual, em que se pôde identificar sua compreensão acerca do trabalho com os gêneros textuais.

Já a análise da descrição e observação das aulas, possibilitou verificar quais as estratégias utilizadas pelas docentes no processo de mediação da produção textual, bem como a constatação da efetivação das respostas das professoras na prática, pois, assim, pretendeu-se analisar se as respostas ao questionário convergiam para a concretização nas aulas.

E, finalmente, com as produções escritas dos estudantes, o objetivo foi observar como eram realizadas as correções das professoras, suas estratégias, o que era levado em consideração nessas correções e como os estudantes assimilavam todo o percurso vivenciado nas aulas, verificando se seus textos contemplavam as características e atendiam às funções do gênero abordado.

3.1. Descrição e análise do questionário

As treze perguntas, transcritas a seguir, foram analisadas com vistas a verificar a reflexão das professoras quanto à sua prática docente. Serão descritas e analisadas doravante, as respostas dadas a estas treze perguntas.

A primeira pergunta, que trata a respeito da participação das professoras “em alguma oficina ou capacitação sobre linguagem nos últimos três anos”, foi respondida

positivamente por todas, evidenciando a experiência das docentes nesse tipo de atividade. Visando a avaliar a contribuição do mesmo tipo de atividade, a segunda e a terceira perguntas propõem:

2. Esta capacitação trouxe alguma contribuição à sua prática? Justifique sua resposta.

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Esses encontros sempre nos fazem repensar sobre nossa prática pedagógica, nos trazendo informações importantes para a melhoria do nosso trabalho.</i>
P2	<i>A constante reflexão e um novo olhar ao avaliar os estudantes acreditando sempre no potencial de cada estudante.</i>
P3	<i>Sim. É sempre importante que o professor se atualize para que possa melhorar sua prática.</i>

3. Você busca fazer algum curso de aperfeiçoamento além dos que são oferecidos pela rede de ensino na (s) qual/quais você trabalha?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Não</i>
P2	<i>Não</i>
P3	<i>Não</i>

Análise (1), (2) e (3)

Constata-se, por meio das respostas às perguntas um e dois, que as professoras tiveram acesso à formação continuada, pois estas formações foram oferecidas pelas Secretarias de Educação dos municípios nos quais trabalhavam e aparentemente as consideraram importantes como momento de reflexão sobre sua prática e melhoria de seu trabalho como um todo. Nesse sentido, e de forma mais específica, a fala de P2 volta-se para a mudança na avaliação e valorização do potencial do estudante, demonstrando que, para ela, a reflexão sobre sua prática possibilita desenvolver um olhar voltado para as

potencialidades dos estudantes. Em outras palavras, ao refletir sobre sua prática, infere-se que a professora percebe a necessidade de haver uma mudança na forma de o estudante ser avaliado, acreditando, assim, que isso será positivo para sua aprendizagem.

Em se tratando da pergunta de número três, houve unanimidade nas respostas. Todas as professoras responderam negativamente, evidenciando que as profissionais não haviam participado de outros momentos/cursos de formação continuada além dos oferecidos pelas redes de ensino. Supõe-se que alguns fatores poderiam ter contribuído para isso, com por exemplo: a falta de incentivo por parte da rede de ensino e/ou a disponibilidade das profissionais para envolver-se em outros momentos de estudos.

Sabendo-se que toda prática está embasada em uma teoria, seja ela qual for. É impossível dissociar esses dois aspectos, pode-se afirmar que são distintos mas indissociáveis. Assim, não existe saber apenas experiencial ou apenas científico. Ambos estão presentes na prática docente, entretanto, um pode sobressair-se mais que o outro, mas nunca serão anulados. Nesse sentido,

a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido da capacidade de resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização. O que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos. (JOSSO, 2004 p. 39)

Diante disso, é fato que a formação experiencial tem sua importância, pois indica caminhos para que o sujeito conduza sua prática. No entanto, o aporte teórico também desempenha papel extremamente importante para nortear o saber prático, além de promover a mudança em certas atitudes que possa vir a ficar desatualizada.

4. Em sua opinião, o que é letramento?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>É a apropriação da leitura e da escrita com compreensão das informações contidas no texto lido.</i>
P2	<i>É alfabetizar letrando a partir de textos, explorando minuciosamente os</i>

	<i>textos.</i>
P3	<i>É quando o estudante consegue ler e compreender o que leu. A partir daí ele será um indivíduo letrado.</i>

Análise (4)

Fazendo uma análise, das respostas das professoras à pergunta de número quatro, percebe-se a relevância de suas respostas, pois demonstram sua compreensão acerca da distinção e ao mesmo tempo a interdependência entre a alfabetização e o letramento, a partir do momento em que consideram esse fenômeno (letramento) um processo que está associado à aquisição da leitura e da escrita por meio de textos. Essa análise pode ser observada mais especificamente na fala de P1 quando menciona a “apropriação da leitura e da escrita com a compreensão das informações contidas no texto lido” e P2, quando também se reporta à exploração do texto no processo de alfabetizar letrando.

Outro aspecto importante pode ser percebido na fala de P2, no momento em que diz “explorar minuciosamente os textos”. Com essa afirmação, a professora aponta para a possibilidade de compreensão de seu entendimento com relação à concepção de linguagem e de escrita por dois vieses. O primeiro pode ser relacionado à língua enquanto expressão do pensamento, na qual o escritor transfere suas ideias, e estas deverão ser entendidas da mesma forma que o pensou sem levar em consideração o contexto e os conhecimentos de mundo do leitor. Além disso, o texto é explorado nos seus aspectos relativos à estrutura e questões relativas à gramática. O segundo pode ser entendido como a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, já que texto é explorado para promover a comunicação entre autor e leitor.

5. Com que frequência acontecem as atividades de produções textuais em suas aulas?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Sempre</i>
P2	<i>Duas vezes por semana</i>
P3	<i>Geralmente uma ou duas vezes por semana.</i>

Análise (5)

Verifica-se que as docentes utilizam a atividade com produção textual com frequência. Isso evidencia a importância que as professoras dão ao texto enquanto instrumento de exploração e mediação nas atividades de produção. Pode-se perceber que ele faz parte de uma rotina permanente na sala de aula, possibilitando que o estudante possa explorar diversos gêneros textuais, se apropriar de conhecimentos e adquirir as habilidades para produzir diversos textos em diferentes contextos de produção. Posteriormente, nas descrições e análise das aulas, será observado como se dá a mediação durante a proposta de produção textual nas aulas das docentes.

6. Que procedimentos você utiliza no trabalho com produção de textos?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Trabalho com os mais variados gêneros textuais e procedimentos didáticos para que os estudantes se envolvam ao máximo com as atividades propostas.</i>
P2	<i>Inicialmente as ideias são expostas oralmente e todos os estudantes são “convidados” a expor suas ideias. Em seguida inicia-se a produção escrita.</i>
P3	<i>Os temas são variados. Geralmente após o estudo de um conteúdo os estudantes são solicitados a produzirem um texto.</i>

Análise (6)

A resposta do sujeito P1 à pergunta número seis evidencia sua preocupação com o conhecimento e apropriação por seus estudantes dos diversos gêneros textuais que circulam fora da escola. Essa preocupação é de suma importância, pois demonstra a concepção da professora com relação à escrita, o que será percebido na descrição de suas aulas.

Outro aspecto importantíssimo no trabalho com a produção textual é ressaltado na fala de P2, com relação à expressão oral dos estudantes no sentido de resgatar seus conhecimentos prévios acerca do assunto a ser abordado. Isso aponta para a concepção de escrita subjacente à prática dessa professora, pois, pode-se afirmar que ela concebe a

língua como instrumento de comunicação, pois os estudantes expõem suas ideias para atender à solicitação da docente e, posteriormente produzir um texto.

Já na fala de P3, o que nos chama a atenção é a preocupação que a professora demonstra em garantir também a ampliação do conhecimento dos estudantes acerca do tema que será solicitado a desenvolver por meio do texto escrito. Nessa perspectiva, ela garante que os estudantes tenham conhecimento daquilo que irão escrever.

Dessa forma, a fala da professora também demonstra a concepção de língua na mesma perspectiva das anteriores, visto que após o estudo do conteúdo, comunicarão à docente, por meio do texto escrito, o que compreenderam do que foi estudado.

Diante das falas das docentes, percebe-se que há uma oscilação com relação à concepção de língua, pois ora as professoras apresentam indícios de uma concepção de língua pautada na interação, ora sua fala revela indícios de uma concepção de língua que atende aos propósitos comunicativos.

7. Você considera importante o trabalho com produção textual? Justifique.

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Sim. Porque os estudantes precisam ter conhecimento e apropriação dos diversos gêneros textuais.</i>
P2	<i>O trabalho com produção textual é importantíssimo, pois através de um texto pode ser trabalhado ortografia, gramática, além das outras disciplinas.</i>
P3	<i>Sim. Através da produção os estudantes demonstram sua compreensão sobre a escrita. É importante também para sua vida, pois eles precisarão escrever o tempo todo fora da escola.</i>

Análise (7)

Nas respostas à pergunta de número sete, têm-se alguns aspectos a serem considerados. Na resposta do sujeito P1, verificou-se que a professora confirma sua ideia de que é necessário que o indivíduo se aproprie dos diversos gêneros textuais que circulam fora da escola.

Já o sujeito P2, permite-nos supor, por meio de sua resposta, que em suas aulas leva em consideração o estudo da língua numa perspectiva metalinguística, tendo em vista sua ênfase no uso do texto para o trabalho com a ortografia, a gramática e conteúdos de outras disciplinas. Isso evidencia uma concepção cujo foco é a língua e suas estruturas. Ou seja, a língua enquanto forma ou estrutura (KOCH, 2010)

Já na fala de P3, ressaltamos sua preocupação com a utilização da escrita fora da escola, pois ao afirmar que a escrita *É importante também para sua vida (dos estudantes), pois eles precisarão escrever o tempo todo fora da escola*, a professora, possibilita a suposição de que compreende a escrita como instrumento de comunicação entre as pessoas e que essa escrita não se realiza apenas na escola, mas fora dela e, o estudante experiencia no ambiente escolar o que já é vivenciado na sociedade de forma muito mais dinâmica e significativa.

8. Em sua opinião, quando o estudante está apto para construir um texto?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Levando em conta que um desenho que passa uma mensagem é um texto. Acredito que desde o início da sua vida escolar o estudante deve ser estimulado a construí-lo.</i>
P2	<i>Em minha opinião, o estudante está sempre apto para construir um texto, pois vive cercado de informações. Só necessita de uma direção no caminho certo.</i>
P3	<i>Quando ele já domina a escrita. O professor precisa ajudá-lo nesse processo para que consiga escrever seus próprios textos.</i>

Análise (8)

As professoras concordam que desde cedo o estudante tem condições de produzir textos.

Na resposta de P1 à pergunta número oito, o que chama a atenção é a afirmação de que [...] *um desenho que passa uma mensagem é um texto*, [...] *desde o início da sua vida escolar o estudante deve ser estimulado a construí-lo (o texto/desenho)*. Essa afirmação, P1 nos permite inferir que o estudante, no início de sua vida escolar, já é capaz de

produzir textos por meio da linguagem não verbal. Esse pensamento é comentado por (GIRÃO e BRANDÃO, 2010, p. 120) que afirmam,

[...] antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema de escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades [...] o fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento.

Portanto, acreditamos que para essa professora o estudante será capaz de produzir textos verbais, a partir do momento que domina o (SEA). No entanto, não nega a capacidade de que a criança já tem de se comunicar por meio da linguagem não verbal.

Para P2, o fato de se viver cercado de informações, já possibilita produzir textos, entretanto, precisa da orientação do professor para isso. Consideramos a fala da docente que percebe a importância da mediação docente para que o estudante seja capaz de se apropriar dos tipos e gêneros textuais para produzi-los adequadamente, visto que ele já conhece o texto, visto que vive em uma sociedade letrada. Mas a escola precisa sistematizar esse conhecimento.

Já a resposta de P3, semelhante à fala de P1, evidencia a concepção da professora de que o estudante será capaz de produzir textos ao dominar o SEA. Mas essa professora também concorda que desde cedo a criança já produz textos oralmente. O fato de não codificarem ainda não os impede de produzir. O registro pode ser realizado por meio da gravação em áudio ou vídeo, por exemplo ou por escrito com a ajuda de outra pessoa que já domine o código.

9. Como você realiza a correção dos textos dos estudantes?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Individual e/ou coletivamente.</i>
P2	<i>Após a escrita dos textos os mesmos são lidos pela professora e em seguida, individualmente, os estudantes são chamados e juntos percebem os “erros” contidos no texto.</i>
P3	<i>Individualmente. Eu faço a leitura e a correção e depois os estudantes recebem seus textos para verem as palavras que erraram.</i>

Análise (9)

Predomina na resposta das professoras à pergunta número nove a afirmação de que a prática de correção dos textos é feita individualmente. Apenas uma das professoras, P1, afirma que também realiza a correção dos textos coletivamente.

Analisando a fala de P2 e P3, percebe-se que os textos são corrigidos junto com os estudantes para que eles observem as inadequações cometidas. Isso revela que há o momento de reflexão sobre o “erro”. Dessa forma, as professoras já avançam em suas concepções, ao perceberem a importância de o estudante refletir sobre a língua.

10. Como você trabalha com os estudantes que ainda não escrevem convencionalmente, nas atividades de produção textual?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Deixo o estudante produzir o texto a sua maneira, com algumas orientações e intervenções mais específicas é claro, pois com o tempo e as correções, eles perceberão como produzi-los de forma mais convencional.</i>
P2	<i>Os estudantes são estimulados a oralmente expor a produção textual e com o passar do tempo são orientados a produzir pequenas frases.</i>
P3	<i>Eles são estimulados a escreverem seus textos, mesmo sem saber. Geralmente quando não conseguem escrevem palavras ou frases sobre o tema ou imagens.</i>

Análise (10)

A resposta de P1 à pergunta número dez demonstra preocupação de a professora garantir ao estudante que ainda não domina o SEA a participação nas atividades de produção. Entretanto, segundo ela, o estudante é estimulado a produzir de forma espontânea com algumas orientações e intervenções mais específicas da professora. Isso demonstra o respeito aos saberes discentes e o cuidado em garantir a participação de todos nas atividades de sala de aula.

Já na resposta das outras duas docentes, os estudantes são estimulados a escrever frases, já que ainda não conseguem produzir textos mais longos. Na fala de P2 fica claro que essas crianças, de certa forma estão sendo estimuladas a produzir seus textos, seja oralmente, seja por escrito à sua maneira. Outra observação feita, tanto na fala de P2 como de P3, é que para elas, o estudante que ainda não se apropriou das habilidades de produzir textos mais longos por meio da escrita, é capaz de produzir frases e palavras. Acredita-se que esse procedimento se ampliará aos poucos, já que estão sendo incentivados a produzir com as intervenções da professora.

11. Quais os gêneros textuais que você utiliza em suas aulas com mais frequência?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Procuró diversificá-los.</i>
P2	<i>Os gêneros literários (poemas) gêneros informativos, preferencialmente o jornal que oferece um amplo campo de exploração. E também o gênero humorístico (charge e histórias em quadrinhos).</i>
P3	<i>Poemas, história em quadrinhos, textos de opinião.</i>

Análise (11)

É consenso na fala das professoras o trabalho com a diversidade de gêneros. Verifica-se ainda, na fala de P2 e P3, que ambas citam o poema e história em quadrinhos. Essa diversidade de gêneros em sala de aula é importante, tendo em vista que, como já dito, se faz necessário para que o estudante se aproprie da maior quantidade de gênero possível, entretanto, cabe-nos a preocupação de analisar como esses gêneros são trabalhados.

Além disso, quais os gêneros são mais relevantes para serem trabalhados, principalmente no 5º ano do Ensino Fundamental, já que os estudantes já passaram, no mínimo, quatro anos na escola e, por isso já devem ter vivenciado a exploração de alguns gêneros, principalmente os da esfera literária.

Tomando por base a teoria do estudo em espiral sugerida por Schneuwly e Dolz (2010), esses gêneros serão trabalhados sob aspectos mais aprofundados, já que muitos estudantes provavelmente já estabeleceram contato com estes em algum momento da sua vida escolar.

12. Você utiliza algum gênero oral em suas aulas? Quais?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Os gêneros textuais que são intimamente ligados às expressões de oralidade como a música, os cordéis e outros, também são utilizados.</i>
P2	<i>A leitura de imagens e descrição dos elementos encontrados no percurso casa/escola, acontecimentos ocorridos no final de semana.</i>
P3	<i>Sim. Leituras compartilhadas de poemas, entrevistas, leitura de imagem.</i>

Análise (12)

Esta pergunta não será comentada, tendo em vista que não tem relevância para esta pesquisa, pois o que é levado em consideração nesse trabalho são as produções escritas.

13. De que forma você promove a interação dos estudantes com os temas a serem abordados nas produções textuais?

Prof.^a	Respostas
P1	<i>Com motivação inicial e atividades do interesse dos estudantes.</i>
P2	<i>Através de exploração oral, debatendo minuciosamente tal tema.</i>
P3	<i>Após o estudo de um conteúdo os estudantes dão sua opinião sobre o tema e em seguida produzem seus textos.</i>

Análise (13)

As três professoras admitem que antes da produção é necessário que haja, pelo menos uma estratégia de motivação para que se inicie o trabalho.

Na fala das duas últimas pesquisadas, o tema sugerido é explorado oralmente, a fim de garantir a aquisição por parte do estudante de elementos que o ajudem na hora de sua produção para que ele tenha o que dizer. Esse momento é bastante relevante, tendo em vista que todo autor precisa conhecer o tema ou assunto sobre o qual escreverá. Além de ter seu repertório ampliado para dispor de argumentos suficientemente que o propicie produzir um bom texto.

Ademais, a ativação do conhecimento de mundo, linguístico e textual, que é promovido por meio do momento inicial de motivação e debate acerca do tema, que é realizado por P2, garante o engajamento das crianças nesse momento prévio de produção e isso facilita na hora em que elas iniciarão seu texto escrito, pois de qualquer forma a organização das ideias já foi iniciada no momento da discussão coletiva.

Após análise das respostas das docentes, percebem-se os avanços que essas professoras revelam em suas falas com relação ao trabalho com a produção textual, visto que já introduzem em suas aulas os estudos com os gêneros textuais e têm a preocupação de fazer com que os estudantes, mesmo aqueles que ainda não dominam totalmente a escrita, participem dos momentos de produção ou de qualquer outra atividade realizada na sala de aula. Outro aspecto a ser ressaltado é aquele que diz respeito aos momentos de correção dos textos produzidos. Elas demonstram a preocupação em fazer os estudantes refletirem sobre seus textos sem que a docente dê a resposta ou mesmo já corrija e entregue tudo pronto.

Isso demonstra um grande salto qualitativo na prática dessas educadoras, já que permitem a seus estudantes o contato com textos reais, que circulam socialmente, fazendo com que percebam que a escrita tem sua importância e sua função na vida fora da escola. Percebem-se também os avanços no que diz respeito à concepção de língua das professoras, visto que em alguns momentos de suas falas vê-se que dão indícios de uso da língua enquanto forma de interação, embora que ainda tenham muitos exemplos de uma concepção pautada na língua enquanto forma de comunicação ou expressão do pensamento.

Concluídos os comentários/análises das respostas das professoras frente às perguntas do questionário, trataremos a seguir dos comentários/análise dos registros das aulas das três docentes em questão.

Para situar o leitor acerca do número da aula e da professora da qual trataremos, optamos por manter os códigos referentes a cada professora (P1, P2 e P3), bem como o número da aula das respectivas docentes.

3.1.2 Descrição e análise das aulas

AULA I P1 GÊNERO TEXTUAL BULA

<p>1º Momento Levantamento dos conhecimentos prévios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora distribui caixas de remédios para os estudantes contendo sua bula. • Os estudantes examinam o material e a professora lhes faz algumas perguntas: <ol style="list-style-type: none"> a) O que vocês têm aí? b) Para que serve uma bula? c) Por que é importante a medicação ter uma bula? • A professora promove uma discussão para que os estudantes falem o que sabem a respeito do gênero bula: importância, finalidade, informações contidas, leitor da bula (paciente), onde encontramos a bula e onde encontramos os remédios. • Em seguida alerta aos estudantes sobre os perigos da automedicação. • Após a discussão, as bulas são recolhidas.
<p>2º Momento Apresentação do gênero textual (bula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes recebem uma bula única ampliada (Diclofenaco Sódico); • Inicia-se uma leitura compartilhada (cada estudante, a pedido da professora lê uma parte da bula: Composição, indicações ao paciente, etc.); • À medida que as crianças vão lendo, a professora explica alguns termos e abreviaturas que não são de conhecimento dos estudantes. • Os estudantes são solicitados agora a fazerem uma leitura coletiva e a professora faz algumas perguntas a fim de que as crianças façam inferências sobre cuidados com armazenamento, prazo de validade, bem como outros cuidados para gestantes, etc. • A leitura segue alternadamente, um estudante, indicado pela professora, lê; em seguida toda a turma faz a leitura e depois a interpretação; • A professora faz retomadas das aulas anteriores relacionando-as ao assunto abordado para responder algumas perguntas dos estudantes. • Nesse momento outros conhecimentos (conhecimento de mundo) são ativados pelas crianças e eles comentam sobre experiências familiares. • Finalizando essa etapa, a professora questiona os estudantes acerca da função de um texto e faz uma síntese do que foi estudado sobre a bula. • A professora expõe no quadro a bula que foi lida pelos estudantes, ampliada, e faz perguntas com relação à estrutura do texto: onde encontrar determinadas informações (posologia, reações adversas, indicações);
<p>3º Momento Produção do gênero textual (bula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • São distribuídos pela docente, folhas de cartolina para duplas de crianças; • Em seguida são explicadas as instruções, previamente distribuídas, para as duplas produzirem seus textos (bula); • Cada dupla deverá criar um remédio para pessoas com as seguintes “doenças”: <ol style="list-style-type: none"> a) Criar um remédio para curar uma pessoa infeliz; (nome [título], do que é feito [composição], como deve ser ingerido [posologia], b) Criar um remédio para uma pessoa brava; c) Criar um remédio para uma pessoa chorona; d) Criar um remédio para uma pessoa mentirosa; e) Criar um remédio para uma pessoa desorganizada.

	<ul style="list-style-type: none">• Os estudantes começam a produzir seus textos enquanto a professora passa nas duplas tirando as dúvidas e, ao mesmo tempo, fazendo as correções nas produções;
4º Momento Socialização/apresentação da atividade	<ul style="list-style-type: none">• Após o término do tempo previsto para a atividade, os estudantes farão a apresentação de suas produções para os colegas da sala.

Análise – Aula I P1

Para trabalhar o gênero textual “bula de remédio”, a professora optou por uma sequência de atividades para a condução da proposta de produção textual. Com isso houve a possibilidade da exploração do referido gênero à medida que os estudantes respondiam questionamentos feitos pela professora. Assim, são resgatados os conhecimentos das crianças acerca das situações de circulação e função do texto em questão.

Trazer esse gênero textual para ser explorado na escola torna-se uma iniciativa relevante, já que se trata de um gênero com o qual as crianças não têm muito contato, por não oferecer uma linguagem atrativa, principalmente ao leitor iniciante, mas que seu conhecimento e utilização são de suma importância na sociedade, dados os riscos que se corre devido aos problemas acarretados pelo uso indevido de medicamentos. Algumas informações enfatizadas pela professora, como cuidados com a automedicação e superdosagem de medicamentos são de suma importância para o conhecimento dos estudantes.

O gênero foi introduzido, no primeiro momento, com a entrega e manuseio das caixas de remédio com suas respectivas bulas. Como pôde ser observado, realizou-se todo o processo de apresentação do gênero, dando a oportunidade de as crianças terem contato com este artefato em seu suporte real. Essa prática assume um caráter extremamente relevante para o estudo do texto, já que se trata de um gênero textual que circula socialmente e que se faz necessário o conhecimento das informações ali contidas. Além disso, dentre os vários momentos importantes da aula, destaca-se aquele em que houve maior interação entre os estudantes e a professora, no qual expressaram sua curiosidade e conhecimentos acerca do que estava sendo trabalhado.

Antes de iniciar a leitura, houve a exploração prévia da imagem impressa em uma bula ampliada do medicamento “Diclofenaco de Sódio” que foi entregue aos estudantes. Nesse momento eles são levados a fazer antecipações sobre esse medicamento e sobre as informações do gênero textual, bem como são resgatados seus conhecimentos prévios sobre aspectos funcionais da bula e do remédio. A participação das crianças foi

proveitosa durante os questionamentos, o que demonstrou, a partir de suas colocações, que já apresentavam alguns conhecimentos sobre o tema abordado.

O modo de trabalho da professora foi propício para fazer com que os estudantes participassem da discussão e elencassem suas dúvidas. Isso facilitou no momento da produção do texto, pois quando partiram para a escrita, já tinham conhecimento de algumas informações importantes que deveriam ser mencionadas.

Porém, uma etapa que contribuiria para ampliar e consolidar os conhecimentos linguísticos e genéricos dos estudantes seria uma produção coletiva antes da produção individual. Esse momento possibilitaria, aos estudantes, a visualização da escrita do texto propriamente dita, demonstrando comportamentos relativos ao escritor, a partir do momento em que observassem como a professora se comporta diante da produção que seria ditada por eles, fazendo a escolha de determinada palavra em lugar de outra, utilizando a pontuação para marcar entonações e pausas no texto, dentre outros. Entretanto, na produção final, os estudantes demonstraram ter compreendido as características do gênero, inclusive destacando alguns termos e contextualizando-os de forma adequada.

Além disso, levando em consideração que o processo de revisão do texto é uma etapa que merece a devida atenção, pois é nesse momento que as crianças poderão refletir sobre seus escritos, não só com relação às questões ortográficas, mas também com relação à adequação das características do gênero e da linguagem. Percebeu-se que essa etapa foi vivenciada à medida em que iam produzindo. O que ficou evidente foi a ênfase dada pela professora aos aspectos relativos à correção da ortografia e da gramática.

Essa prática de correção no próprio momento de produção, revela a capacidade que o estudante já possui de revisar e reescrever seus textos automaticamente. Isso demonstra também a autonomia que já tem com relação a alguns saberes necessários a esse processo de escrita e reescrita.

Nessa aula, vale destacar a postura da professora em proporcionar aos estudantes a oportunidade de se expressar acerca do conhecimento que já têm sobre o gênero textual estudado, interagindo, assim, na construção do conhecimento. Essa postura demonstra que a docente tem ciência de que de fato deva haver esse momento de interação para que os estudantes construam seu conhecimento por meio da troca de informação com

seus pares. Entretanto, a ênfase dada aos aspectos gramaticais e ortográficos demonstra a concepção da professora com relação à escrita. Mesmo que de forma inconsciente, essa atitude revela que o produto final da escrita transformou-se em um meio para o treino das questões relativas à ortografia e à gramática. Mas que em muitos momentos da atividade, interação foi proposta e os estudantes se engajaram nesse momento de interação participando e correspondendo às expectativas da professora.

A intervenção é realizada no momento em que as crianças estão produzindo. Dessa forma, é provocada nos estudantes a construção da prática de revisar o texto durante o momento de escrita, prática que muitas crianças e adultos ainda não desenvolveram. Portanto, a docente já avança significativamente frente às práticas tradicionais em que o estudante produzia seu texto apenas para que a professora o devolvesse repleto de observações escritas a caneta vermelha. Embora a educadora promova momentos de interação das crianças com o conhecimento, percebe-se suas atitudes relacionadas à ênfase dada às correções das palavras dos textos dos estudantes, e isso evidencia sua concepção de escrita tendo como foco os aspectos estruturais da língua. Ou seja, o que é relevante nesse processo é que o escritor faça uso corretamente das regras ortográficas e gramaticais, pois o que é essencial é o domínio dessas regras. Em outras palavras, a concepção de língua tem como foco o código.

O mais interessante é que esse trabalho com a gramática não se realiza no vazio, em momentos estanques, soltos. É criado todo um cenário e uma situação para que ele aconteça. Dessa forma, as crianças refletem sobre seus “erros” dentro de uma situação real de produção, a partir de seus próprios escritos. Portanto, a professora promove uma atividade de análise linguística conforme defendido por Geraldini (2011), partindo do texto do próprio estudante e dentro de uma situação criada para que esse trabalho tivesse uma organização ou seja, uma sequenciação.

Para exemplificar o que foi argumentado acima, seguem alguns textos produzidos nessa aula, cujo gênero explorado foi a bula de remédio, como já mencionado anteriormente.

FIG. 1 – Texto 1 produzido por estudante do sujeito PI

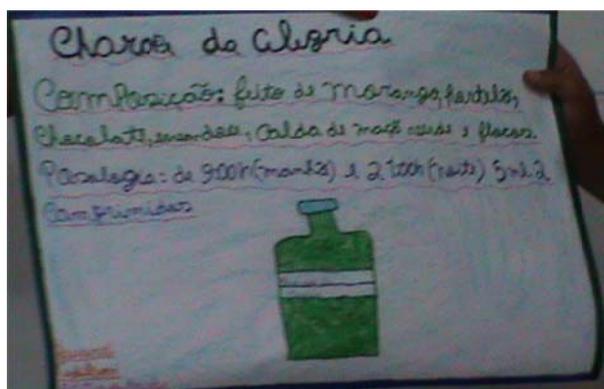


ANTE-MENTIRA

CompoSição – erva-doce, laranja, MoRango e coco.

PoSologia – 1 comprimido de oito horas.

FIG.2 – Texto 2 produzido por estudante do sujeito PI



Charope da alegria

Composição: feito de morango, hortelã, chocolate, erva-doce, calda de maçã verde e flocos.

Posologia: de 9:00h (manhã) e 21:00h (noite) 5ml 2 comprimidos.

Vale ressaltar que a produção de textos, segundo Marcuschi (2008), deve aproximar-se ao máximo da realidade, ou seja, das práticas reais de uso da escrita nos diversos contextos sociais. Porém, os textos produzidos, embora não se aproximem da realidade, pois são bulas de “remédios” imaginários, criados para pacientes imaginários; cumprem a função de explorar a criatividade dos estudantes.

Observa-se que a produção teve como base um texto real, que tem uma função real. Entretanto, foi solicitada a produção de um texto que ressalta o aspecto lúdico, pois os escritores em questão não têm autoridade para produzir uma bula. Dessa forma, os

estudantes correspondem muito bem à solicitação da docente e produzem textos com os aspectos propostos.

Os estudantes ativaram seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, bem como os conhecimentos adquiridos na aula para produzir os textos solicitados pela docente. Pode-se perceber, observando os exemplos, que as produções atenderam à finalidade proposta que era explorar a criatividade na escrita, levando-se em consideração o pouco tempo que tiveram para explorar o gênero trabalhado, mas o que também contribuiu foram os conhecimentos dos estudantes adquiridos fora da escola e resgatados no início da aula.

Além disso, houve a preocupação de atender ao comando dado pela professora, pois nenhum texto produzido fugiu do tema ou da proposta solicitada para o gênero. Salvo algumas poucas inadequações, as produções foram feitas dentro do que se havia sido solicitado. Os estudantes seguiram a estrutura genérica adequada, a linguagem utilizada também foi propícia ao leitor pretendido e à esfera onde iria circular (escola).

AULA 2 PI – SEQUÊNCIA DIDÁTICA GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA

<p>1º Momento</p> <p>Levantamento dos conhecimentos prévios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora inicia a aula com a pergunta: <i>A mãe de vocês faz compra em mercadinho ou supermercado?</i> • Os estudantes vão respondendo de acordo com sua realidade; uns dizem que a mãe faz compra no supermercado, outros em mercadinho, outros em ambos. • À medida que os estudantes expõem suas respostas a professora os instiga a refletirem acerca da possibilidade de suas mães recorrerem aos locais onde têm menor preço; • Em seguida começa a questioná-los a respeito da função da propaganda, fazendo a pergunta: <i>Para vocês, para que serve uma propaganda?</i> • E os estudantes respondem: • - <i>Para vender;</i> • - <i>Para anunciar um produto</i>
<p>2º Momento</p> <p>Apresentação do gênero textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Após os estudantes exporem suas opiniões, a professora exhibe no quadro a função da propaganda: <i>Mostrar o produto, ou parte dele, com o objetivo de vender.</i> • Em seguida retoma a pergunta: <i>Qual a função de uma propaganda?</i> • E os estudantes: <i>Vender o produto.</i> • A professora faz uma nova pergunta: <i>E vocês acham que uma boa propaganda consegue vender bem o produto?</i> • E os estudantes: <i>Consegue.</i> • Então, a professora expõe uma propaganda antiga do creme dental “Kolynos” e pergunta: • <i>Antes de ler, pelas imagens, é a propaganda de venda de quê?</i> • Uma aluna responde: <i>De um perfume.</i> • Outro: <i>De uma pomada</i> • Professora: <i>de longe, sem vocês lerem, dá para reconhecer esse produto, não?</i> • Estudantes: <i>Não</i> • Professora: <i>Ninguém conhece esse creme dental, não, Kolynos?</i> • Estudantes: <i>Não</i> • Professora: <i>Ah, eu acho que a mãe de vocês nunca comprou pra casa, não foi? É um creme dental antigo, mas ele ainda é vendido. Se chama Kolynos.</i> • <i>A mãe de vocês não compra esse, não?</i> • Dando continuidade, a professora explora a propaganda perguntando: <i>O que vocês estão vendo aqui?</i> • Estudantes: <i>Uma criança.</i> • Professora: <i>O sorriso dessa criança... é feio, é?</i>



	<p>Estudantes: <i>Bonito.</i> Professora: <i>E os dentes dela?</i> Estudantes: <i>Bem branquinhos.</i> E, assim, a professora continua explorando o slogan, e pergunta: <i>Qual é o objetivo dessa propaganda?</i> Os estudantes respondem: <i>Chamar o cliente à atenção.</i> Professora: <i>Quem é o cliente?</i> Estudantes: <i>nós</i> Professora: <i>Nós ou os compradores.</i> E questiona: <i>Se colocasse uma menina com os dentinhos feinhos, estragados... essa propaganda iria ser boa?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imediatamente, a professora comenta acerca do dito popular: <i>A propaganda é a alma do negócio.</i> • Os estudantes dão sua opinião e a professora dá um exemplo de uma propaganda feita por uma personagem de uma novela veiculada na época da pesquisa, para exemplificar melhor o sentido do dito popular e a importância de uma propaganda.
<p>3º Momento Produção do gênero</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora explica que distribuirá jornais para que os estudantes escolham um produto para fazerem uma frase criativa para vender esse produto. • Uma aluna dá um exemplo: <i>Compre porque esse produto deixa os dentes branquinhos.</i> • Os jornais são distribuídos e a professora dá orientações com relação ao tipo de letra que os estudantes utilizarão, quantos produtos serão escolhidos, etc. • No início os estudantes apresentam algumas dificuldades; • A professora vai até eles e os orienta com relação ao tipo de letra que utilizarão para chamar a atenção do leitor, o uso de letra maiúscula em algumas palavras para diferenciar o substantivo próprio do substantivo comum: Gol (marca do automóvel) gol (ponto marcado no futebol); • Em alguns momentos a professora chega próximo aos estudantes e faz as correções de algumas palavras escritas inadequadamente. • Em um determinado momento, um dos estudantes pede que a professora diga como se escreve a palavra “promoção”. A professora vai até ele e, em certo momento, ela própria escreve a palavra. • Os estudantes recortaram os produtos do jornal e fizeram propagandas de, computadores, motos, bebidas (<i>whisky</i>), etc.
<p>4º momento Apresentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes apresentam suas produções aos colegas e a professora faz perguntas em relação ao que estão vendendo, o preço e as vantagens que os estudantes criaram em suas propagandas.

Análise aula II P1

Nessa segunda aula analisada, a professora trabalha um gênero da esfera publicitária, a propaganda. Esse gênero é interessante de ser explorado, devido à necessidade de se promover uma reflexão com os estudantes acerca do consumismo exagerado que é incentivado pelas propagandas, visto que sua principal característica é a persuasão.

A docente promove o contato dos estudantes com o gênero por meio de questionamentos, fazendo o levantamento de seus conhecimentos prévios, levando em consideração o conhecimento que as crianças já têm desse gênero. Isso contribui para a participação na discussão, o que possibilita à professora um maior aprofundamento de questões pertinentes ao gênero como: o uso da linguagem persuasiva para seduzir o consumidor, uso da linguagem verbal, não verbal ou ambas para facilitar a compreensão e chamar a atenção do leitor, texto conciso para facilitar a leitura, esfera de circulação, logomarcas, *slogans*, entre outros.

No momento de levantamento dos conhecimentos prévios e apresentação do gênero, por exemplo, os estudantes demonstram ter um conhecimento rico acerca de anúncios/propagandas, não só de jornais, mas de revistas, *outdoors*, assim como dos anúncios veiculados na TV. Ademais, os recursos linguísticos utilizados na propaganda são muito ricos e são, de certa forma, explorados pela professora.

As produções dos estudantes, conforme mostradas abaixo, demonstram sua compreensão das características da linguagem utilizada nas propagandas, visto que os anúncios evidenciaram muita criatividade e seguiram perfeitamente o modelo de propaganda que estão habituados a ver.

A intervenção da professora se deu durante o processo de produção, da mesma forma que na aula anterior. Em alguns momentos são ressaltados os recursos apelativos, próprios dos gêneros textuais que circulam nessa esfera. Em outros, ela faz as intervenções com relação à escrita de algumas palavras “que precisam ser escritas corretamente” – diz a professora.

FIG. 3 – Texto 03 produzido por estudantes do sujeito P1

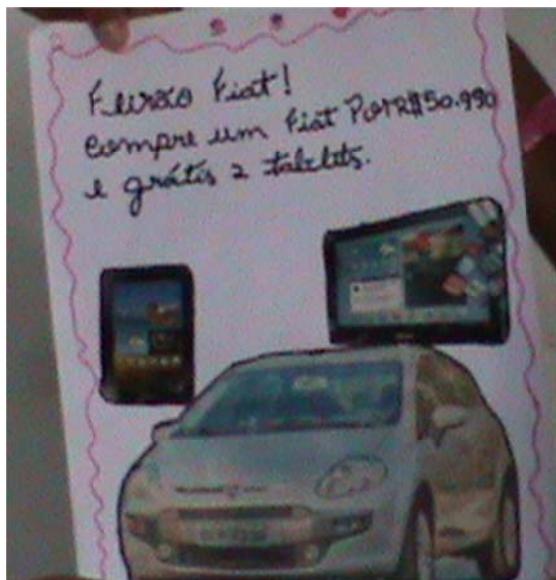


FIG. 4 – Texto 04 produzido por estudantes do sujeito P1



FIG. 5 – Texto 05 produzido por estudantes do sujeito P1

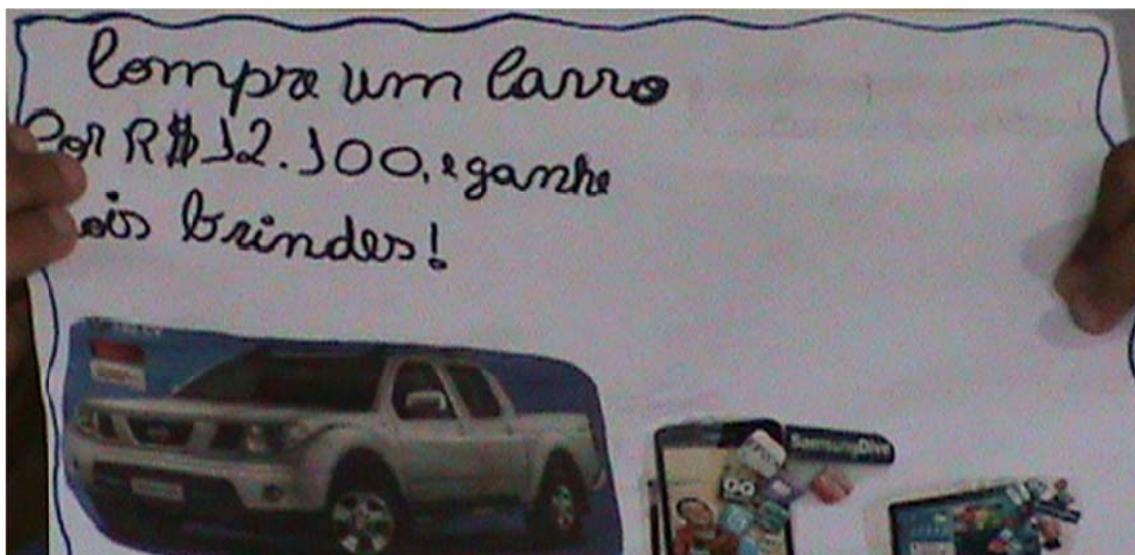


FIG. 6

– Texto 06 produzido por estudantes do sujeito P1



Marque um gol. E ganhe um gol.

Compre um por R\$ 20.000,00 e ganhe dois.

No que diz respeito à função relativa ao gênero, os estudantes conseguem corresponder adequadamente, pois pode-se observar que os textos produzidos apresentam a intenção de persuadir o leitor. Portanto, são atendidas as expectativas, pois os textos produzidos revelam sua compreensão quanto às características e intenções da produção.

Isso demonstra que houve o atendimento aos objetivos propostos, pois o produto final revelou que os docentes se envolveram de fato no trabalho proposto e conseguiram construir as habilidades necessárias à produção do gênero em questão, visto que atenderam aos objetivos traçados previamente. Percebe-se que eles compreenderam a intenção da proposta de produção, bem como revelaram sua criatividade e domínio da língua escrita, seguindo os propósitos comunicativos. Alguns aspectos que passaram

despercebidos pelas crianças, posteriormente foram explorados pela professora e ajustados em um outro momento.

Mais uma vez observou-se que a condução das atividades estabelece uma organização sequencial, pois inicia com a exploração dos conhecimentos das crianças até chegar ao produto final, que seria a produção individual, propriamente dita. As questões relativas à análise linguística são bem trabalhadas durante a própria produção, visto que à medida em que iam escrevendo, já iam observando e fazendo as alterações necessárias com a orientação da professora.

Finalizando as observações no tocante às aulas do sujeito **P1**, analisar-se-ão as aulas do sujeito **P2**, que, segundo registros em diário de campo, pode-se perceber que também utiliza a estratégia da sequência didática em sua prática. No material analisado, encontraram-se registros de aulas referentes à exploração do gênero história em quadrinhos, bem como atividades de análise linguística a partir do gênero em questão.

Registro – Aula I P 2

AULA I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS	
1º Momento Levantamento dos conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none">• A professora conversa informalmente com os estudantes fazendo-lhes perguntas sobre o gênero textual “história em quadrinhos”: se conhecem histórias em quadrinhos, quais as personagens que conhecem, personagens favoritos, etc.• Em seguida, entrega material xerografado (cf. anexo 3) com algumas informações acerca do gênero e diz: - <i>agora vamos aprender um pouco mais sobre as histórias em quadrinhos</i>;• Ela solicita que um dos estudantes faça a leitura;• Começa a explicar como o texto em quadrinhos se estrutura;• Explica como as falas das personagens são apresentadas (discurso direto, escrito dentro de balões);• Em seguida, mostra os tipos de balões que expressam sentimentos: choro, ideia, pensamento, raiva, etc.
2º Momento Exploração do gênero textual	<ul style="list-style-type: none">• Após a explanação, a professora fala sobre o recurso utilizado para representar o som nas histórias em quadrinhos, as onomatopeias, e pede que os estudantes recortem de revistas e coleem alguns sons onomatopaicos (cf. anexo 4):• Em seguida, criarão expressões faciais em personagens conforme indicação: alegria, tristeza, espanto, medo, choro, raiva, seriedade (cf. anexo 5).
3º Momento Atividades de leitura e compreensão da temática a te gênero	<ul style="list-style-type: none">• Dando continuidade à aula, os estudantes recebem uma história em quadrinhos “Teleco” (cf. anexo 6);• A professora pede que eles leiam e, após a leitura, respondam às perguntas:<ul style="list-style-type: none">○ <i>Em que quadrinhos o passarinho aparece triste?</i>○ <i>Em que quadrinhos o passarinho aparece chorando?</i>○ <i>Em que quadrinhos o passarinho aparece alegre?</i>• Primeiro as perguntas são respondidas individualmente após a leitura individual;• Em seguida é feita a correção coletiva da interpretação do texto.• Os estudantes são solicitados a pintar as ilustrações.• A seguir é feita a correção individualmente de algumas atividades e os estudantes já vão apagando as palavras “erradas” e escrevendo-as “corretamente”.

Análise – Aula I P2

Para trabalhar o gênero textual história em quadrinhos, a professora optou pela metodologia da sequência didática para a condução da proposta de produção textual. Essa estratégia possibilita a interação do estudante com os gêneros e exige a realização de planejamento prévio para assegurar que haja organização antecipada dos passos da aula.

Dessa forma, a docente demonstra ter consciência de que o processo de produção textual requer que o estudante tenha conhecimento suficiente acerca do gênero e, para isso, faz-se necessário que haja o contato com vários modelos do gênero textual a ser produzido, permitindo que o estudante desenvolva a autonomia e segurança no momento da produção individual.

No primeiro momento da aula é realizado um levantamento dos conhecimentos prévios e apresentação do gênero aos estudantes. Essa é uma etapa extremamente relevante na sequência didática, pois possibilita à docente saber de onde pode partir, visto que os estudantes demonstram o que já sabem e o que precisam conhecer sobre o gênero textual. Percebe-se que a professora destina um espaço da aula para esse trabalho e particiona a sequência em, no mínimo quatro dias para que todos os passos sejam bem explorados.

Outro fato importante é que se visualiza no registro que a docente tem a preocupação em mostrar algumas características do gênero, como o uso das onomatopéias, os diferentes tipos de balões utilizados para expressar os sentimentos das personagens, que os discursos são apresentados de forma direta em balões. Esse momento é relevante para que as crianças percebam que as histórias em quadrinhos se utilizam muito mais dos recursos visuais para interagir com o leitor. E para compreendê-la, é preciso que o interlocutor esteja atento a esses recursos visuais que, em certas situações, precisam ser interpretados para garantir o humor ou outro objetivo da cena. Para tanto, se faz necessário que o estudante faça as inferências preenchendo as lacunas deixadas pelo texto.

O trabalho com esse gênero permite o desenvolvimento da criticidade, criatividade, a interpretação, percepção de alguns recursos linguísticos presentes como a intertextualidade e metáforas visuais, por exemplo, além de aguçar o gosto pela leitura.

O contato da criança com o gênero em seu suporte real facilita sua compreensão acerca da função do gênero e como ele é de fato apresentado para seus leitores. Dessa maneira, uma sugestão é a de que seria interessante que nesse momento os estudantes tivessem o contato com os gibis, tirinhas conhecidas por eles ou que eles próprios trouxessem seus gibis para a escola, já que se faz necessário que o trabalho com os gêneros deva se aproximar ao máximo possível da realidade. Portanto, como sabemos que a história em quadrinhos é um gênero muito conhecido dos estudantes, isso facilita sua interação na aula. Entretanto, o fato de isso não ter ocorrido não prejudicou o trabalho da professora, nem a compreensão dos estudantes, já que, como observado posteriormente, os textos produzidos revelam o entendimento e apreensão da proposta do gênero.

Dando prosseguimento às observações, analisar-se-á outra aula dessa professora, também registrada em diário de campo, na qual se dá continuidade à sequência didática para estudo do gênero textual história em quadrinhos.

Registro – Aula II P2

AULA II – GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS	
1º Momento	<p>Atividades com história em quadrinhos (interpretação textual)</p> <ul style="list-style-type: none">• Nessa aula os estudantes recebem uma história em quadrinhos xerocada para preencherem os balões de acordo com as falas indicadas abaixo da história. Os estudantes preencherão com códigos que representam cada fala; (cf. anexo 7);• Primeiro é feita uma discussão para os estudantes expressarem sua compreensão da história;• Em seguida preenchem os balões;• Após esse momento, é feita a leitura coletiva;

	<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, feita a correção coletiva;
2º Momento	<ul style="list-style-type: none"> • Em outro momento, a professora distribui um material xerografado com um diálogo em forma de história quadrinhos sobre o uso do <i>por que</i>, <i>porque</i>, <i>por quê</i>, <i>porquê</i> (cf. anexo 8); • Os estudantes leem em duplas e em seguida a educadora explica as situações de uso dos termos e os estudantes fazem um exercício de preencher lacunas com a palavra adequada. (cf. anexo 9)
3º Momento	<ul style="list-style-type: none"> • A professora faz a correção coletiva e individual da atividade.

Análise – Aula II P2

Nessa aula foi percebido, de acordo com os registros das observações contidas no diário de campo, que as atividades relativas à produção textual ocorreram de forma bastante interessante, pois foi proposto o preenchimento de balões com as falas dos personagens. Isso revela a possibilidade de proporcionar aos estudantes a percepção e consolidação da noção de que os diálogos, no gênero história em quadrinhos, são estruturados em balões, diferentemente da narrativa em prosa, na qual são utilizados os travessões para marcar os diálogos.

O que chama bastante atenção nessa aula é a utilização do gênero para o ensino do uso do *por que*, *porque*, *porquê* e *por quê*. A atividade torna-se relevante e produtiva, visto que ocorre mediante uma sequência e não em um momento solto da aula. A professora foi muito feliz ao propor esse exercício nesta etapa da aula em que já havia explorado as características do gênero e, em seguida, propõe uma atividade de análise linguística. Diferentemente de uma tarefa meramente gramatical, esta demonstra ter um propósito e é realizada dentro de uma ordem organizacional.

Essa atividade concretiza o que foi afirmado pela professora ao responder à seguinte pergunta “Você considera importante o trabalho com produção textual? Justifique”.
Cujas respostas foram:

P2	<i>O trabalho com produção textual é importantíssimo, pois através de um texto pode ser trabalhado ortografia, gramática, além das outras disciplinas.</i>
----	--

Depreende-se, portanto, que a concepção de língua adotada por P2 é aquela pautada na comunicação, na qual a escrita tem seu foco voltado para a língua em sua estrutura, no código, valorizando, assim, a gramática e as normas ortográficas.

Em seguida, será analisada mais uma aula sobre o gênero em questão, que dá continuidade ao trabalho com a sequência didática do gênero história em quadrinhos.

Registro – Aula III P2

AULA III – GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS	
1º Momento	<p>Atividade coletiva (reescrever a história em quadrinhos passando os diálogos para o discurso indireto)</p> <ul style="list-style-type: none">• Nesse dia, os estudantes recebem um texto em quadrinhos “A surpresa”;• Primeiro pintam as figuras do texto;• Em seguida, a professora pergunta como ficaria o texto se não estivesse escrito em quadrinhos e pergunta qual o sinal de pontuação deveria ser usado para eliminar os balões;• Ao tempo que os estudantes respondem: “travessão”;• A professora lhes pergunta quem são as personagens da história e onde acontece (cenário);
2º Momento	<ul style="list-style-type: none">• Em seguida, são incentivados a reescrever o texto coletivamente, tendo a professora como escriba, fazendo uma narrativa descrevendo o cenário e utilizando travessão e dois pontos para indicar os diálogos. <p>Nesse momento, a professora incentiva os estudantes a contarem a história e faz as intervenções com relação à escolha das palavras e uso dos conectivos.</p>
3º Momento	<p>Ao término da atividade os estudantes copiam o texto no caderno e a professora dá o visto.</p>

Análise – Aula III P2

Nessa aula, através dos registros, pode-se observar o interesse em mostrar aos estudantes que um texto pode ser produzido utilizando-se de outras estruturas textuais. Em outras palavras, a professora realiza a atividade de retextualização⁶, defendida por Marcuschi (2003). Para isso, se faz necessária a adaptação da linguagem que será utilizada para registrá-lo; nesse caso, acredita-se que o intuito foi o de que fosse percebido pelas crianças que o texto narrativo, além de ser escrito em quadrinhos, pode ser registrado em prosa. A professora demonstrou como seriam utilizados outros recursos para sua organização e adequação à estrutura.

Essa atividade é de suma importância, pois as crianças podem atentar para o fato de que uma temática pode ser escrita em diversos gêneros textuais, além disso, a docente aproveita para introduzir novos conhecimentos à aula.

Com essa atividade, foi possível à professora abordar, como já dito, questões acerca da adequação linguística, pois nas histórias em quadrinhos, a variante utilizada, geralmente, é a coloquial, mas quando o texto é reestruturado a variante será a norma padrão da língua, bem como o discurso direto que é substituído pelo indireto. Esse aspecto da atividade tornou-se relevante, tendo em vista que é função da escola é promover reflexões acerca do uso das variantes da língua de acordo com as situações de uso, formal ou coloquial. Nesse sentido, os estudantes percebem que sua fala ou escrita, segundo Bortoni-Ricardo (2005), precisa ser mais ou menos monitorada de acordo com a situação de uso.

A estratégia utilizada pela professora (texto coletivo) foi de todo modo relevante, pois à medida que os estudantes foram se expressando, externando suas ideias, a docente ia adequando a escrita, negociando quais as expressões, palavras, a pontuação que seria mais adequada, os recursos que utilizariam para interligar um parágrafo a outro. Além disso, essa estratégia contribui para que a criança observe e diferencie a escrita de algumas palavras, as que normalmente são pronunciadas de uma forma e escritas de outra.

⁶ A proposta de retextualização é recomendada por Marcuschi (2010, p. 46).

Para finalizar a atividade, o texto é copiado no caderno e a professora dá o visto. Essa ação de passar o visto no caderno, embora possa parecer algo sem importância, revela o cuidado que o professor tem em mostrar à criança que sua atividade está sendo valorizada, que seu esforço é reconhecido. Isso para o estudante é muito significativo, visto que percebe esse trato do docente com relação ao seu compromisso com os estudos.

Finalmente, será descrita agora a última aula dessa sequência didática que é finalizada com uma produção individual que possibilita à professora verificar alguns conhecimentos construídos pelos estudantes durante a vivência da sequência em questão.

Registro – Aula IV P2

AULA IV –GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS	
1º Momento	<p>Produção individual (história em quadrinhos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora conversa com os estudantes retomando o que já foi estudado sobre o gênero: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrutura; ○ Como os diálogos são apresentados; ○ O gênero apresenta desenhos e texto escrito; ○ Os sons são representados por onomatopeias; ○ Os rostos dos personagens apresentam os sentimentos: tristeza, alegria, raiva...
2º Momento	<ul style="list-style-type: none"> • Em seguida os estudantes são solicitados a escrever uma história em quadrinhos sobre o tema que quiserem;
3º Momento	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente os estudantes produzem seus textos e alguns pedem ajuda à professora perguntando sobre a grafia de algumas palavras; • Aos poucos, quando os estudantes vão finalizando, a professora recolhe os textos produzidos;

Análise – Aula IV P2

Esse é um dos momentos cruciais da sequência didática, o momento em que o estudante produzirá seu texto. É nesse momento que ele põe em prática o que já foi construído durante o processo de vivência das etapas propostas. Essa produção final possibilita ao professor visualizar concretamente o que foi apreendido pelo estudante acerca dos conhecimentos sistematizados nas aulas sobre o gênero e das propriedades intrínsecas ao ato de escrever. Para tanto, nesse momento, a criança deve ter bem claro o destinatário do texto, a finalidade de sua produção e o gênero a ser produzido.

Na proposta da aula quatro, os estudantes sabem que terão que escrever um texto do gênero história em quadrinhos para a sua professora, que tem por finalidade avaliar sua produção. Com este comando são definidas as condições de produção em que o texto seria produzido (para quê e para quem).

Com relação ao comando de escrever acerca do tema que quiserem (tema livre), essa prática, embora já tenha sido bastante criticada por alguns estudiosos, nessa situação criada pela professora, ela não se faz no vazio, visto que já foram dadas as condições para que os estudantes produzam um texto real, eles já conhecem as características do gênero e já dominam a escrita.

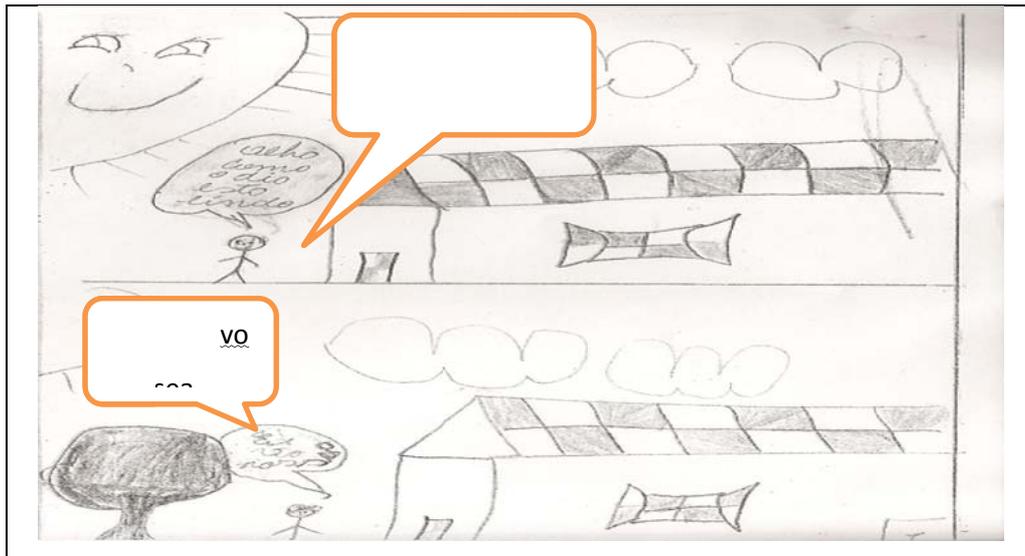
Da mesma forma que o sujeito **P1**, **P2** também faz as correções junto com os estudantes durante suas produções e, nessas correções, também são levadas em consideração as inadequações ortográficas, de concordância, uso de letras maiúsculas, etc.; entretanto, essa atividade se dá de forma contextualizada e a partir da produção do próprio estudante. Portanto, há uma reflexão diante do erro do estudante.

Porém a forma que a professora utiliza para realizar a correção do texto é o tipo de correção classificado por Apeblee (*apud* Serafini, 1987) como correção indicativa, na qual a professora indica o erro e o estudante escreve a palavra corretamente.

Ao finalizar a produção, não houve um momento destinado à revisão e reescrita dos textos dos estudantes, pois essa atividade foi realizada no decorrer da produção. Embora não tenha vivenciado essa etapa da sequência didática em um momento exclusivo, conforme proposto por Schneuwly e Dolz (2010), ela não deixou de ser garantida pela

docente, demonstrando que a professora tem a preocupação de cumprir as etapas da sequência.

FIG. 7 - Texto 01 produzido por estudante do sujeito P2



O texto produzido demonstra a compreensão do estudante acerca da estrutura do gênero, visto que utiliza alguns recursos próprios da história em quadrinhos como os balões de fala e a utilização do texto verbal associado ao texto não verbal. Embora cometa alguns desvios ortográficos, que passaram despercebidos pela docente, o estudante revela uma sequência lógica de ideias, adequando os recursos verbais aos visuais para chamar a atenção do leitor.

FIG. 8 - Texto 01 produzido por estudante do sujeito P2

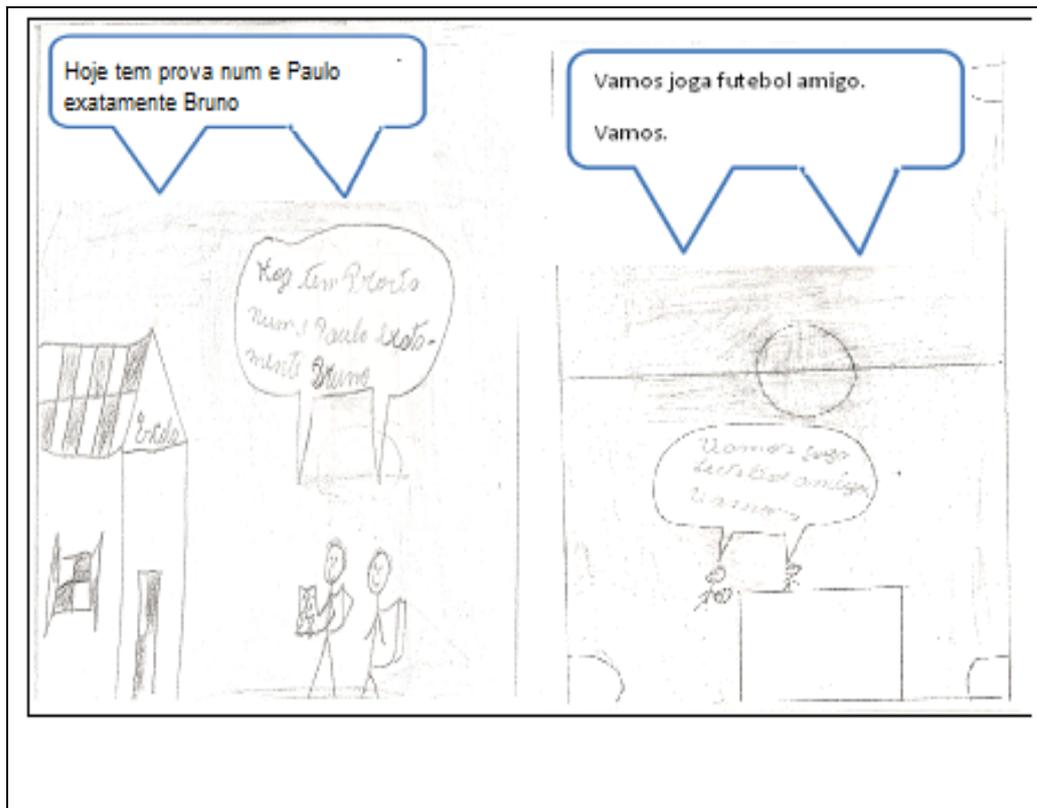
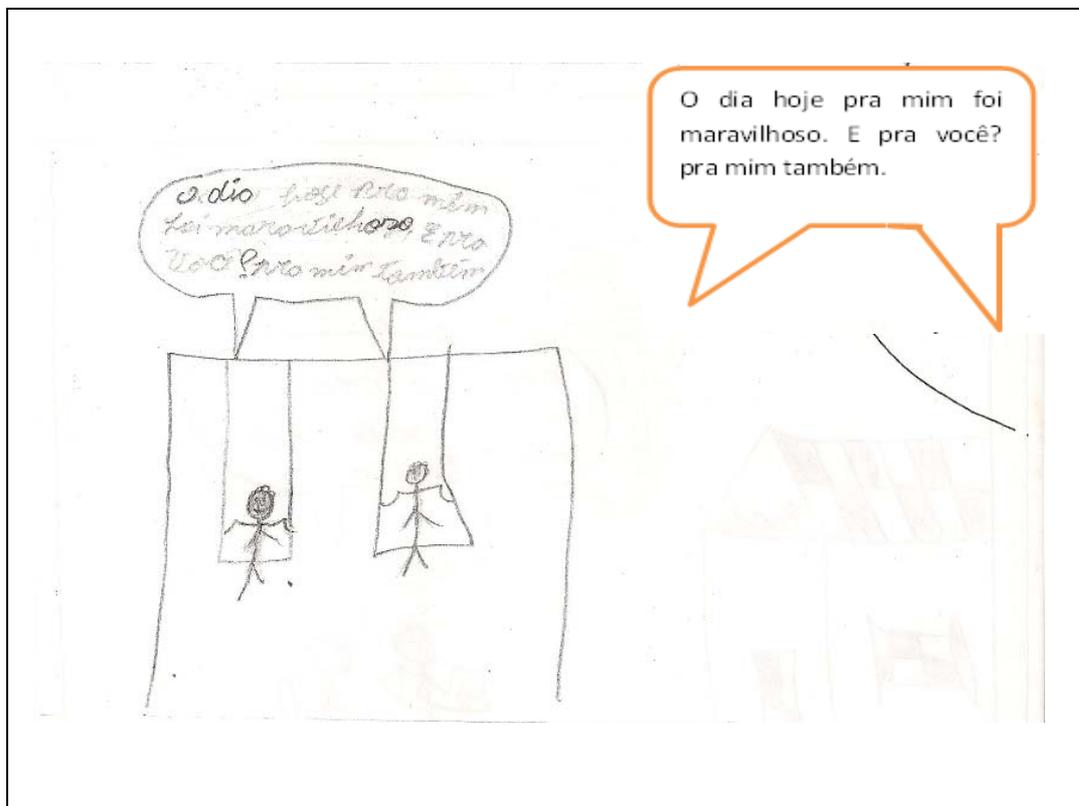


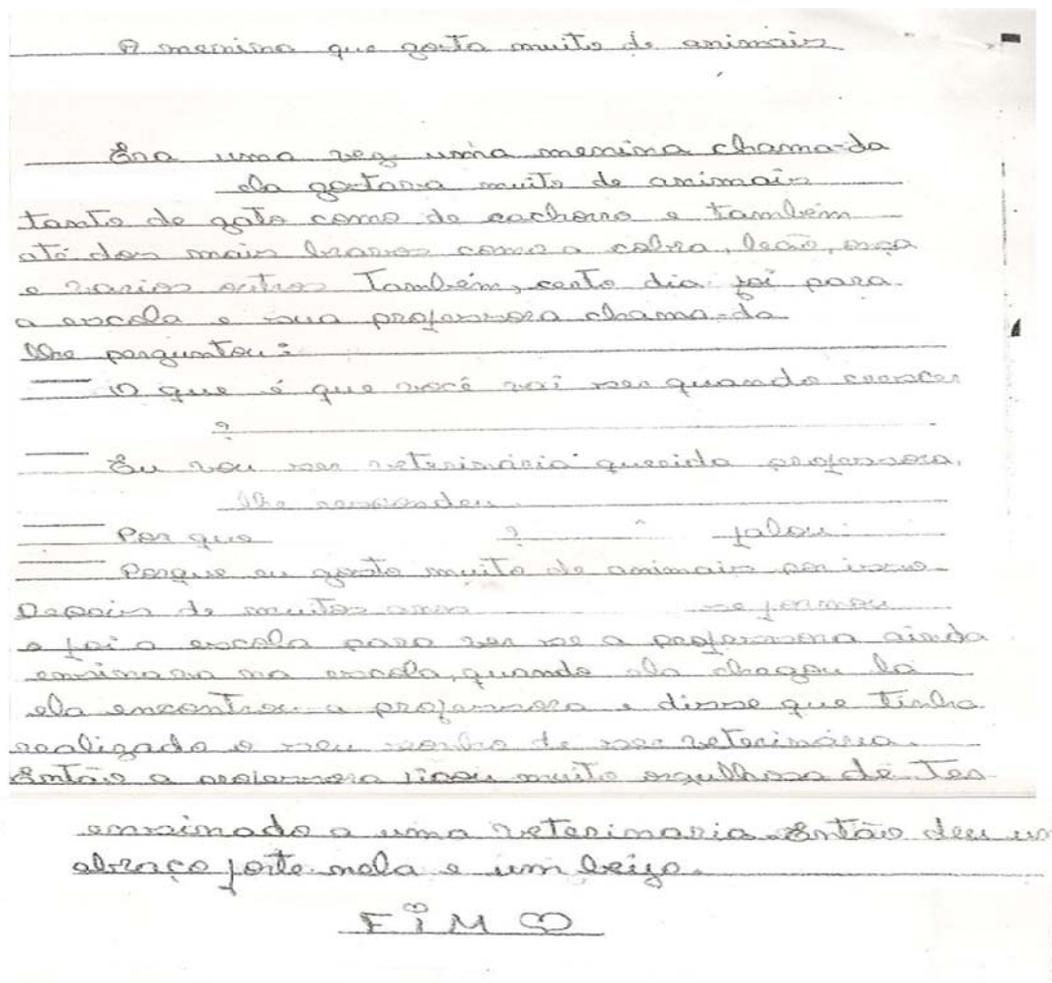
FIG. 9 - Texto 01 produzido por estudantes do sujeito P2



Como pode ser observado, a criança dos exemplos acima, comete inadequações com relação aos aspectos do gênero, pois, como mostrado, escreve a fala das duas personagens em um único balão o que é considerado inadequado para o texto, a não ser que fosse uma fala comum a ambos os personagens, o que não é o caso nos exemplos.

Em outro exemplo, uma criança, seguindo os passos da sequência das aulas, inicialmente escreve a narrativa em prosa e, posteriormente, produz a história fazendo a retextualização em quadrinhos. Essa criança demonstra ter compreendido bem os aspectos referentes às características do gênero, inclusive diferenciando adequadamente os balões para expressar pensamento e fala. O fato de ter produzido dois gêneros textuais sobre o mesmo tema, demonstra a aquisição das habilidades escritoras, revelando a apropriação das características de ambos, bem como sua satisfação em aprender e demonstrar isso.

FIG. 10 – Texto 2 produzido por aluna do sujeito P2



Transcrição do texto

A menina que gosta muito de animais

Era uma vez uma menina chamada..... ela gostava muito de animais, tanto de gato como de cachorro e também até dos animais bravos como cobra, leão, onça e vários outros. Também, certo dia foi para a escola e sua professora chamada lhe perguntou:

- O que é que você vai ser quando crescer.....?
- Eu vou ser veterinária querida professora.lhe respondeu.
- Por que? falou.
- Porque eu gosto muito de animais. Por isso.

Depois de muitos anos se formou e foi a escola para ver se a professora ainda ensinava na escola, quando ela chegou lá ela encontrou a professora e disse que tinha realizado o seu sonho de ser veterinária.

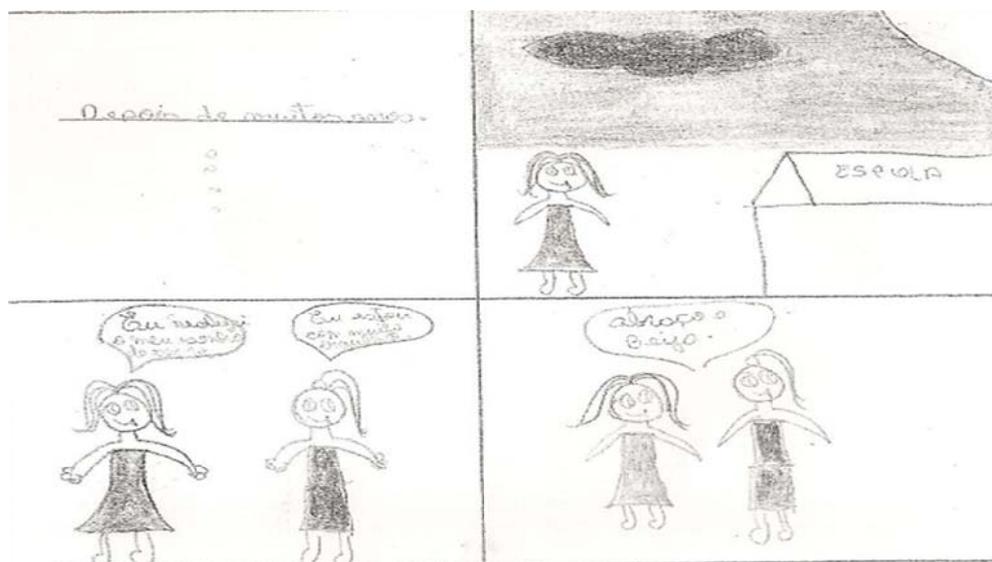
Então a professora ficou muito orgulhosa de ter ensinado a uma veterinária. Então deu um abraço forte nela e um beijo.

Fim

FIG. 11 - Texto 3 produzido por aluna do sujeito P2



FIG. 12 - Texto 02 produzido por aluna do sujeito P2



FIM

Transcrição do texto

- Que fofinho.
 - O que é que você vai ser quando crescer.....?
 - Eu vou ser veterinária queria professora.....
 - Por que.....?
 - Porque eu gosto muito de animais.
- Depois de muitos anos.
- Eu realizei meu sonho, professora.
 - Eu estou com muito orgulho.
 - Abraço e beijo.

Continuado a análise dos registros selecionados, a aula 1 do sujeito P3, conforme pode ser percebido, seguiu as mesmas estratégias: de produção textual a partir de imagens e/ou texto informativo.

Registro – Aula I P3

AULA I – Produção Textual a partir de imagens	
1º Momento Levantamento dos conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none">• A professora pergunta aos estudantes se criam animais, se gostam de animais, se já viram pessoas maltratando os animais e o que acham disso;• As crianças participam respondendo aos questionamentos.
2º Momento Contato com a atividade proposta e orientação	<ul style="list-style-type: none">• Em seguida, entrega uma atividade xerocada com uma sequência de imagens na qual aparece uma gata e uma criança;• As figuras estão fora da sequência e os estudantes deverão enumerar as figuras na ordem correta dos fatos;• A professora questiona os estudantes com relação às cenas: <i>O que vocês estão vendo? Qual será o nome dessa criança? De quem será essa gatinha? O que será que estão fazendo?</i>• As crianças vão criando e expressando suas hipóteses sobre as

	imagens.
3º Momento Orientação e produção do texto	<ul style="list-style-type: none">• Dando continuidade, a professora explica que deverão escrever um texto contando a história.• Ao terminarem de escrever seus textos, aos poucos, a professora os recebe e faz as correções marcando as inadequações na ortografia, paragrafação, concordância, etc.

Análise – Aula I P3

Nessa aula, o sujeito **P3** opta pela estratégia de produção textual a partir de imagens. Essa professora utiliza estratégias que se encaminham para uma reflexão por parte dos estudantes pois antes de iniciarem a escrita do texto, a docente promove um momento de reflexão acerca do assunto que será tratado. Ela os questiona, fazendo o levantamento de seus conhecimentos prévios, para assegurar a ampliação do repertório de argumentação das crianças.

Nessa perspectiva, verifica-se que a produção não se realiza no vazio, já que os estudantes têm a oportunidade de se apropriar e resgatar conhecimentos já adquiridos ou conhecimentos novos trazidos pela educadora antes de iniciarem a escrever. Esse é um fator importante, visto que é possível visualizar-se na atitude da professora, sua preocupação em não deixar que o momento da escrita ocorra de forma repentina e sem qualquer introdução ou contextualização do tema.

Em seguida, ao término da produção, os estudantes entregam suas produções e a professora faz as correções, marcando e escrevendo corretamente as palavras que eles escreveram inadequadamente. Esse tipo de correção é classificada por Apeblee 1981 (*apud*, Serafini, 1987) como “correção resolutive”, na qual o professor já resolve os problemas apresentados no texto para mostrar ao produtor as inadequações cometidas.

Essa postura demonstra que a professora, concebe a escrita tendo foco na língua (KOCH, 2010), pois leva em consideração os aspectos gramaticais e ortográficos dos textos escritos por seus estudantes.

FIG. 13 - Texto 01 produzido por estudante do sujeito P3

Numere a seqüência dos quadros pela ordem dos acontecimentos.
 Escreva um texto sobre estes quadros. Lembre-se de iniciar as frases com letra maiúscula e de colocar o ponto final.

3 1 2

gatinha
 A menina e a gatinha
 tinha uma ~~gatinha~~ ^{gatinha} chamada mel e tinha
 uma menina muito bonita chamada Eliane.
 E a menina foi ao mercado e deixou a porta aberta e a gatinha foi pegar uma
 flor no jardim e a menina chegou em casa a gatinha deu a flor a ela, pois as duas
 tinham muito carinho uma pela outra. As duas foram brincar e foram felizes para sempre com
 amor a gatinha mel e a menina Eliane.

parágrafo

Transcrição do texto

A menina e a gatinha

Uma certa tarde em uma casa tinha uma gatinha chamada mel e tinha uma menina muito bonita chamada Eliane. E a menina foi ao mercado e deixou a porta aberta e a gatinha foi pega uma flor no jardim e, a menina, chegou em casa a gatinha deu a flor a ela, pois as duas tinham muito carinho uma pela outra. As duas foram brincar e foram felizes para sempre com amor a gatinha mel e a menina Eliane.

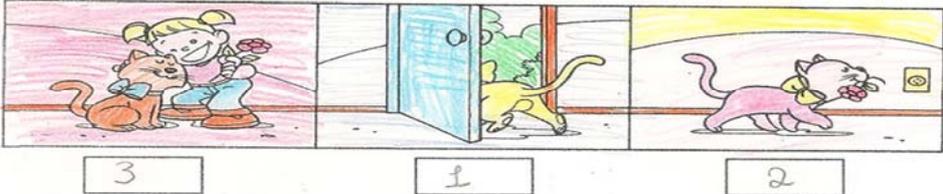
Como pode ser observado na figura 13, o estudante utiliza a estrutura do texto narrativo cometendo algumas inadequações que são apontadas e corrigidas pela professora, que faz as alterações no próprio texto, apontando o que precisa ser melhorado, ao mesmo tempo que já soluciona esses problemas adotando uma correção resolutiva, conforme Apeblee 1981 (apud, Serafini, 1987)

Entretanto, com relação às repetições de expressões típicas da linguagem oral como: *e/tinha*, cometidas pelo escritor, estas não foram observadas naquele momento da correção.

Isso demonstra que a atenção da professora está voltada muito mais para os aspectos ortográficos, gramaticais e estruturais da língua, revelando, assim, a concepção de língua que é adotada.

FIG. 14 - Texto 02 produzido por estudante do sujeito P3

Numere a seqüência dos quadros pela ordem dos acontecimentos.
Escreva um texto sobre estes quadros. Lembre-se de iniciar as frases com letra maiúscula e de colocar o ponto final.



Lila e Renata

(Era uma vez) Uma dia a gata viu a porta aberta e saiu para pegar uma flor bem cheirosa. Quando a gata Lila entrou ela foi dar a dona que se chamava Renata. Aí a dona aceitou a flor cheirosa e Renata deu um abraço e agradeceu.

Transcrição do texto

Lila e Renata

Era uma vez, um dia a gata viu a porta aberta e saiu para pegar uma flor bem cheirosa. Quando a gata Lila entrou ela foi dar a dona que se chamava Renata. Aí a dona aceitou a flor cheirosa e Renata deu um abraço e agradeceu.

Já no texto da figura 14, o estudante inicia sua narrativa pela expressão *era uma vez*, demonstrando sua familiaridade com o gênero conto de fadas. Embora cometa alguns

equivocos, como por exemplo, confundir a conjunção aditiva *e* com a forma verbal *é*, o escritor consegue estruturar seu texto em uma sequência lógica dos fatos, demonstrando ter o conhecimento de que a história precisa ter começo, meio e fim.

Mesmo cometendo alguns desvios relativos à contextualização do cenário e das personagens, a criança cumpre com algumas características do texto como: título, dar nomes às personagens. Aqui a professora continua intervindo utilizando a correção resolutive, apontando desvios como letra inicial maiúscula. Ela também adota a correção indicativa, circulando os “erros”.

Registro - Aula II P3

AULA II – Produção a partir da leitura de um texto informativo

- Nessa aula, a produção textual se dá após a realização de uma atividade avaliativa de Língua Portuguesa;
- A sugestão de produção se deu com base em um texto “O disfarce dos bichos”.
- Após a leitura e interpretação do texto informativo, os estudantes deveriam produzir um texto, cujo gênero não fora definido sobre um animal que achassem interessante.
- A professora alerta os estudantes para terem atenção com a pontuação, parágrafos, título do texto, letras maiúsculas e com a escrita correta das palavras;
- Em seguida as crianças produzem seus textos e entregam à professora para serem corrigidos.

FIG. 15 - Texto utilizado na aula II sujeito P3

TEXTO MOTIVADOR PARA A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

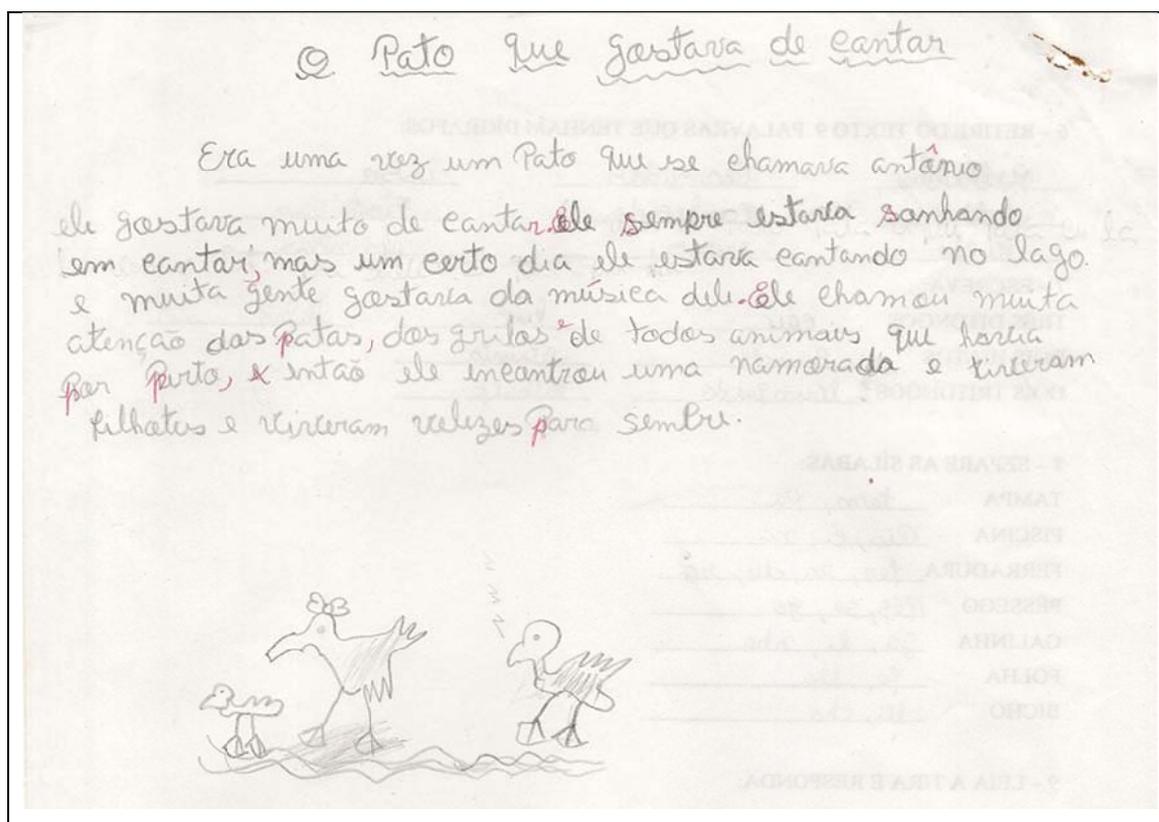
Esses truques são chamados de **mimetismo**, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

Análise – Aula II P3

Nessa proposta, os estudantes tiveram o contato prévio com um texto que serviu como referência para a produção. Como nas demais aulas, houve uma discussão sobre o que seria abordado ou solicitado na hora da escrita. Essa estratégia pode facilitar a seleção de argumentos e informações por parte do estudante, para que no momento em que este for escrever seu texto ele tenha o que dizer.

FIG. 16 - Texto III produzido por estudante do sujeito P3



Transcrição do texto

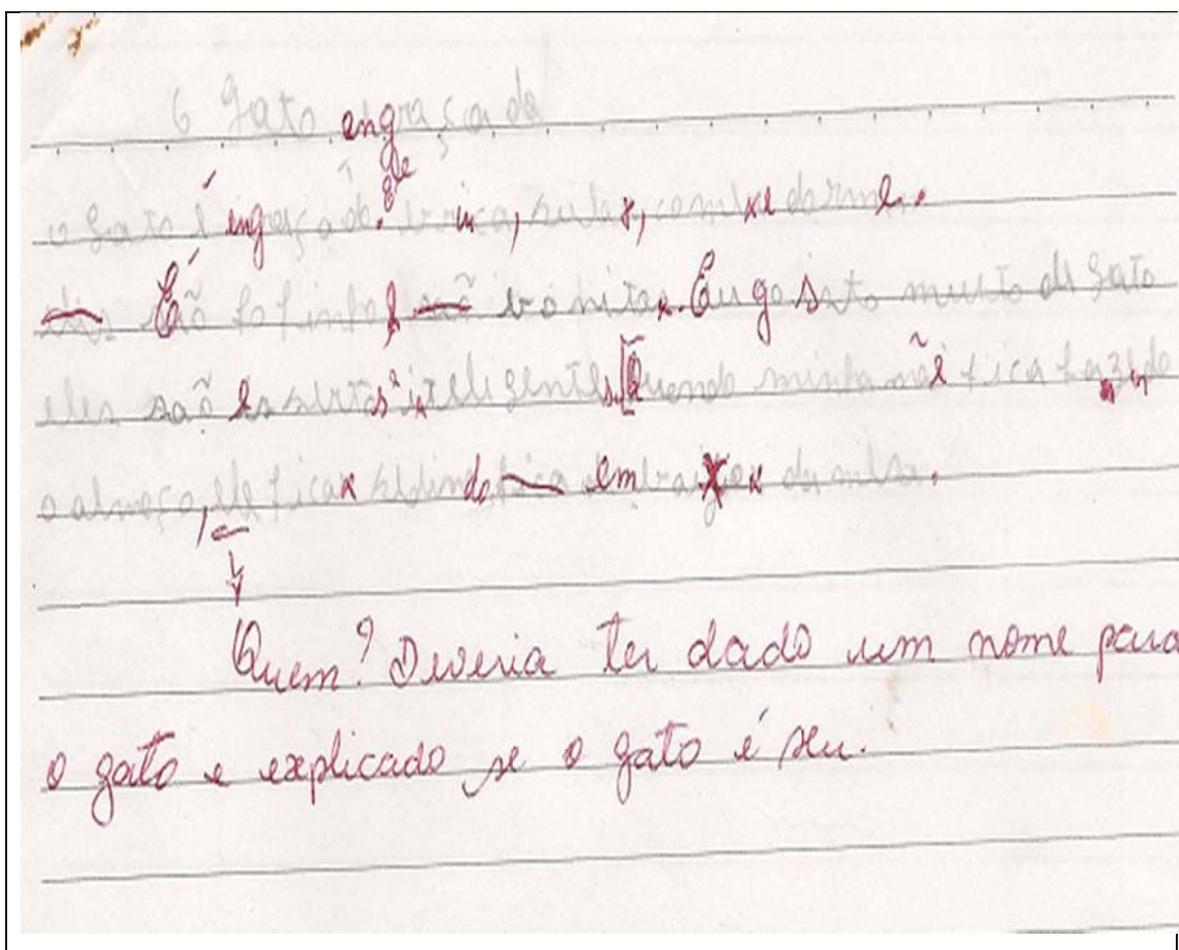
O pato que gostava de cantar

Era uma vez um pato que se chamava Antônio ele gostava muito de cantar. Ele sempre estava sonhando em cantar, mas um certo dia ele estava cantando no lago e muita gente gostava da música dele. Ele chamou muita atenção das patas, dos grilos e de todos animais que havia por perto, então ele encontrou uma namorada e tiveram filhotes e viveram felizes para sempre.

Como de costume, a correção ortográfica, de paragrafação e concordância predomina. Não é observado, por exemplo, que alguns estudantes não seguem o modelo de texto fornecido. Ou seja, não produzem um texto informativo e sim um texto narrativo. Fica claro que isso ocorre, primeiro porque não fica definido para a criança qual o gênero textual deverá ser produzido. Em segundo, porque o texto narrativo, provavelmente se faz presente na vida escolar do estudante, por isso, já tem familiaridade.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que o estudante produz um texto narrativo, cumprindo com a proposta solicitada pela professora e garante em sua produção a adequação ao gênero. A criança utiliza os marcadores textuais que garantem a progressão do tema de forma adequada, como por exemplo: *mas/então*. Revelando que essa competência já foi construída.

FIG. 17 - Texto IV produzido por estudante do sujeito P3



Transcrição do texto

O gato engraçado

O gato é engraçado. Brinca, pula, come, dorme.

É fofinho e bonito. Eu gosto muito de gato eles são espertos, inteligentes. Quando minha mãe fica fazendo o almoço, ele fica subindo embaixo da mesa.

Aqui, além da correção resolutiva, a professora escreve um recadinho para o estudante chamando-lhe a atenção para um aspecto que faltou ser contemplado no texto. Esse recurso, diferentemente dos demais, faz com que o estudante retome o texto e reflita sobre ele, percebendo o que faltou ser abordado. Esse tipo de correção assemelha-se ao definido como classificatória, entretanto não chega a ser considerada como tal, pois ainda realiza a resolução do problema.

Finalizando as descrições e análises, o que fica claro é que as professoras já têm avançado bastante quanto ao uso de práticas tradicionais de redação, nas quais os estudantes eram solicitados a escrever um texto sobre as férias, sobre as datas comemorativas ou até mesmo textos de tema livre, sem qualquer discussão prévia.

Embora algumas questões mais pontuais com relação ao trabalho com a revisão e reescrita ainda mereçam ser mais exploradas e aperfeiçoadas, de certa forma, essas questões necessitam de melhorias, entretanto, como já mencionado, as docentes pesquisadas demonstram ter avançado qualitativamente em outras questões, como por exemplo, o uso do gênero textual que circula socialmente, bem como no trabalho prévio de resgate dos conhecimentos prévios e contato do estudante com outros textos para muni-lo de informações que serão utilizadas em sua produção.

Nesse sentido, as professoras pesquisadas já dão um grande passo, tendo em vista que vêm de uma formação inicial concluída em uma época na qual a redação escolar era o modelo tido como correto e as questões relacionadas à estrutura da língua eram consideradas parâmetros para a avaliação do texto dos estudantes. Além de terem passado toda sua vida escolar sendo submetidas a exercícios desse tipo que pouco leva à reflexão acerca dos aspectos interacionistas da língua.

Isso demonstra que as professoras têm buscado o aperfeiçoamento e não se contentam em permanecer utilizando as mesmas metodologias em suas aulas. Esse fato configura-se em um dado importante para a educação, no que concerne ao ensino de língua portuguesa, pois demonstra que avanços têm ocorrido nas salas de aula do país.

Considerações finais

A partir do que foi apresentado, constata-se que as docentes pesquisadas e descritas nos instrumentos de observação analisados apresentam diferentes perspectivas de trabalho, o que proporciona resultados diversos quanto à produção final de seus estudantes. De maneira geral, apresentam a realização de um trabalho de formação de produtores de textos pautado na exploração dos gêneros textuais e da análise linguística.

Percebe-se que as docentes P1 e P2, adotam uma perspectiva de uso da estratégia de sequências de atividades e sequências didáticas, respectivamente, embora se diferenciem quanto ao tempo destinado à exploração do gênero textual abordado. Elas utilizam estratégias de trabalho semelhantes. P1 opta por iniciar e concluir a sequência de atividades do gênero explorado, finalizando com a produção dos estudantes, em uma única aula, enquanto P2 destina pelo menos três aulas antes de solicitar a produção individual por seus estudantes. Do ponto de vista da teoria da Sequência Didática idealizada por Schineuwly e Dolz (2010), a forma adotada por P2 seria a mais adequada para a condução da proposta, pois se fazem necessários momentos em que se desenvolvam os aspectos essenciais para que o estudante amplie seu repertório acerca do gênero textual, bem como para que haja uma espécie de preparação até que se chegue à produção individual. Mesmo não destinando várias aulas para o desenvolvimento da sequência, P1 adequa a estratégia ao nível de seus estudantes, destinando uma aula para promover o contato com o gênero, bem como a exploração dos conhecimentos dos estudantes acerca do texto, antes de solicitar-lhes a produção.

Nessa perspectiva, P1 desenvolve estratégias relevantes na condução da proposta de produção textual conduzida com seus estudantes. Principalmente nos momentos iniciais quando traz um modelo do texto a ser produzido para que esse seja explorado junto com os estudantes e para que estes possam demonstrar seus conhecimentos prévios.

Já o sujeito P3 utiliza outra metodologia de trabalho, na qual aos estudantes, geralmente, têm disponibilizados modelos prévios do texto solicitado. Percebe-se que com essa proposta, a professora consegue fazer com que as crianças produzam o seus textos de forma criativa. Essa proposta cumpriu a função de promover a interação entre produtor e leitor, pois, como já defendido anteriormente, é de suma importância que os

estudantes sejam envolvidos em propostas de produção textual para que inicialmente possam revelar seus conhecimentos prévios e ao mesmo tempo ampliar seu repertório textual, lexical e linguístico. Além disso, é mister que sejam dadas as condições necessárias para a produção textual antes mesmo que o estudante seja solicitado a produzir individualmente, ele precisa ter contato com o gênero, conhecer todos os seus aspectos, não só estruturais mas de funcionalidade.

Algumas ações realizadas pelas professoras pode ser justificada pela concepção de língua e de escrita subjacente à sua prática. Concepção esta que pode ser explicada com base na formação inicial das docentes que ocorreram em um período anterior à difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), período em que essa prática foi considerada como correta e adequada à concepção de língua adotada na época.

Percebe-se que já ocorrem mudanças significativas nas práticas dessas profissionais, tendo em vista que os gêneros textuais que exercem uma funcionalidade na sociedade já fazem parte das propostas de produção solicitadas aos estudantes, evidenciando um avanço muito importante, pois há alguns anos não se levava em consideração outras formas de produção de textos que não fossem as redações escolares: minhas férias, dia das mães, festa junina, entre outros.

É relevante ressaltar que, muitos estudos já foram e continuam sendo desenvolvidos acerca do processo de produção textual em sala de aula, entretanto ainda percebemos que esses estudos precisam de fato chegar às escolas, pois o que se constata é que o processo de produção textual pautado nos gêneros textuais que circulam na sociedade precisam ser mais explorados. Essa ainda é uma questão que se configura como um aspecto que demanda maior investigação e pesquisa, visto que, essas pesquisas precisam chegar aos professores que ainda não mudaram suas práticas, pois alguns ainda apresentam dificuldades na mediação adequada no que se refere às situações de produção.

Percebe-se ainda que, para outros, a questão do uso do gênero textual e a preparação para a produção, ou seja, os aspectos abordados antes de propor ao estudante que escreva seu texto, de certa forma já foi compreendida, entretanto, o destino dado a essa produção, bem como a avaliação do texto, da linguagem utilizada é que precisam de um olhar mais atento e pesquisas mais voltadas para essa etapa da produção textual: a

revisão e reescrita, bem como o destino que será dado ao texto do estudante, pois verificou-se que ainda não está muito bem delineado na prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AMARAL, H. Escolhendo gêneros textuais para ensinar na escola. http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=201:escolhendo-generos-textuais-para-ensinar-na-escola&catid=23:colegao&Itemid=33. Acesso em: 22 de janeiro de 2013. Publicado em 08 de março de 2007
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológico. In: gêneros textuais e ensino. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007
- BORTONI-RICARDO, S.M. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F. BRANDÃO, A. C. P. (orgs) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CURTO, L. M., MORILLO, M. M. TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler:** Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010

DUTRA, E. F. A revisão de textos nos livros didáticos: em busca de sentido. In: COLELLO, S. M. (Org.) **Textos em contextos:** Reflexões sobre o ensino da Língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

GERALDI, J. W. Unidade básica do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIRÃO, F. M. P. BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na educação infantil:** Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** [tradução da 10ª ed. Corrigida] Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LEAL, T. F. BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F. BRANDÃO, A. C. P. (orgs) **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

LEAL, T. F. e MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F. BRANDÃO, A. C. P. (orgs) **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, K. L. R. SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F. BRANDÃO, A. C. P. (org.) **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental . Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MICOTTI, M. C. O. A formação continuada de professores. In: MICOTTI, M. C. O.(org.) **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. E ALBUQUERQUE, E. B. C., O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, A. G., ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** 2006

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf (acesso em 04 de junho de 2013)

OLSON, D. R. **O mundo no papel:** As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

REGO, L. B. Alfabetização numa Perspectiva Construtivista. In: BUARQUE, L. L.

REGO, L. B. **Alfabetização e Construtivismo:** Teoria e prática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

REINALDO, M. A. e BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. *In:* REINALDO, M. A. MARCUSCHI, B. e DIONISIO, A. (Orgs.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino.** Recife: E. Universitária da UFPE, 2012.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Trad. Mattos, M. A. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1987.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In: Reunião Anual da ANPED, 26. GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 7 out.2003. SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. A aventura da linguagem: 1ª série. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.

<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil-aparece-em-penultimo-em-ranking-de-educacao>, acesso em 28 de novembro de 2012

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a), ao preencher esse questionário considere que:

1. Sua colaboração é de suma importância para o sucesso deste trabalho de pesquisa.
2. Não há respostas certas ou erradas.
3. Cada item deve ser lido atentamente.

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO

4. Há questões que devem ser justificadas

--

Obrigada por sua valiosa contribuição!

I. Formação acadêmica

1. Qual a sua formação escolar?

NÍVEL/CURSO	CONCLUÍDO		REDE		ANO DE CONCLUSÃO
	SIM	NÃO	PÚBLICA	PARTICULAR	
Médio – Magistério/Normal médio					
Superior – Licenciatura em Pedagogia					
Superior – Licenciatura em Letras					
Superior – Licenciatura em : _____					
Pós - graduação - _____					

II. Tempo de exercício no magistério

1. Há quanto tempo exerce o magistério?

	1 a 3 anos
--	------------

	4 a 7 anos
	8 a 11 anos
	12 a 15 anos
	16 a 19 anos
	20 a 23 anos
	27 anos
	28 a 30 anos ou mais

III. Quanto à sua prática.

1. Você participou de alguma oficina ou capacitação sobre **linguagem** nos últimos 3 anos?

sim

não

2. Esta capacitação trouxe alguma contribuição à sua prática?

sim

não

Justifique sua resposta: _____

3. Você busca fazer algum curso de aperfeiçoamento além dos que são oferecidos pela rede de ensino na (s) qual(is) você trabalha?

Sim. Quais? _____

Não.

4. Na sua opinião, o que é letramento?

5. Com que frequência acontecem as atividades de produções textuais em suas aulas?

6. Que procedimentos você utiliza no trabalho com produção de textos?

7. Você considera importante o trabalho com produção textual? Justifique.

8. Na sua opinião, quando o estudante está apto para construir um texto?

9. Como você realiza a correção dos textos dos estudantes?

10. Como você trabalha com os estudantes que ainda não escrevem convencionalmente, nas atividades de produção textual?

11. Quais os gêneros textuais que você utiliza em suas aulas com mais frequência?

12. Você utiliza algum gênero oral em suas aulas? Quais?

13. De que forma você promove a interação dos estudantes com os temas a serem abordados nas produções textuais?

ANEXO 2

Portal do Professor - A bula de remédio: forma composicional, lingu... <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22463>



Imagem do remédio Diclofenaco.

Fonte: <http://www.buladeremedio.com.br/termos/remedio>

Forma farmacéutica e apresentações – DICLOFENACO SODICO comprimido genérico Comprimidos revestidos de 50 mg; embalagens com 20 e 200 comprimidos.

USO ADULTO

Composição – Diclofenaco Sodico (...)

Informações ao paciente

Cuidados de armazenamento: Conservar o produto em temperatura ambiente (entre 15 e 30 °C), ao abrigo da umidade. Prazo de validade: Não utilize o medicamento se o seu prazo de validade estiver vencido, o que pode ser verificado na embalagem externa do produto.

Gravidez e Lactação: Informe seu médico a ocorrência de gravidez na vigência do tratamento ou após o seu término. Informar ao médico se está amamentando.

Cuidados de administração: Siga a orientação do seu médico, respeitando sempre os horários, as doses e a duração do tratamento. Os comprimidos devem ser ingeridos inteiros, com um pouco de líquido, de preferência antes das refeições.

Interrupção do tratamento: Não interromper o tratamento sem o conhecimento do seu médico.

Reações adversas: Informe seu médico o aparecimento de reações desagradáveis.

Ingestão com outras substâncias: O paciente não deve tomar outros medicamentos juntamente com DICLOFENACO SÓDICO sem orientação ou conhecimento do médico.

Posologia: Como regra, a dose diária inicial é de 100 a 150 mg. Em casos mais leves, bem como para terapias prolongadas, 75 a 100 mg por dia são geralmente suficientes. A dose diária pode ser geralmente prescrita em 2 a 3 doses fracionadas. (...) Os comprimidos devem ser tomados com um pouco de líquido, de preferência antes das refeições. Os comprimidos não são recomendados para uso infantil.

TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.
NÃO TOMAR REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DE SEU MÉDICO. PODE SER PERIGOSO PARA A SAÚDE.

Fonte: <http://www.buladeremedio.com.br/>

2ª atividade:

- 1) Após a leitura da bula de remédio, o professor poderá escrever no quadro os diferentes tipos de informações contidas nesse texto: nome do remédio, composição, informações ao paciente (cuidados de armazenamento, gravidez e lactação, cuidados de administração, interrupção do tratamento), reações adversas (ingestão com outras substâncias) e posologia.
- 2) Em seguida, o professor propõe que a turma complete cada uma das informações listadas no quadro com o seu significado. Por exemplo, a seção posologia traz informações sobre o que? Relere-se ao uso do medicamento ou a fórmula do medicamento.
- 3) O professor propõe uma discussão a partir das questões:
 - a) Se eu quero saber como posso tomar esse medicamento, em que parte da bula encontro essa resposta?
 - b) Se ao tomar um remédio e fiquei com alergia, em que parte do texto posso saber se a minha alergia foi provocada pelo medicamento?
 - c) Se estou grávida, em que parte do texto vou saber se posso ou não tomar o remédio?
 - d) Em que parte do texto posso saber se vou ter algum efeito colateral ao tomar o remédio?

3ª atividade:

- 1) Após essa discussão, o professor poderá entregar os títulos de cada parte da bula (informações ao paciente, posologia, reações adversas) para que o aluno encaixe com as informações correspondentes, como no exemplo a seguir:

Histórias em Quadrinhos

São histórias que apresentam textos diretos com duas formas de comunicação: o desenho e a escrita.

São apresentadas dentro de quadrinhos, onde os personagens são expostos e a fala é escrita dentro de diversos tipos de balões (fala, pensamento, cochicho, admiração, etc.).

Há também histórias em que não se usa nenhum tipo de balão. A mensagem é transmitida somente através dos desenhos e das expressões faciais.

Os textos dos balões são bastante reduzidos porque o leitor apóia-se mais nas cenas.

As onomatopéias, que podem vir dentro ou fora dos balões, representam sons por meio de símbolos e palavras.

O professor pode levar a turma a criar histórias em quadrinhos, usando recortes variados de revistas, suplementos infantis, que apresentam histórias em quadrinhos. Os alunos escolhem o tema, selecionam o material, colam e contam suas histórias.

Uma exposição dos trabalhos em murais estimula e prestigia as crianças.



Recursos Gráficos

Os recursos gráficos são, em sua maioria, símbolos e sinais que, aplicados ao desenho, acrescentam-lhe sensações, movimentos, etc., ampliando assim a sua mensagem.



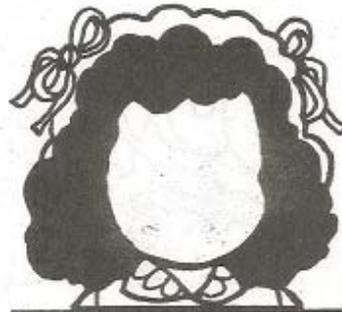
- ◆ Recortar gravuras de revistas e jornais, colá-las em uma folha branca e acrescentar com pincel atômico recursos gráficos sugeridos pela imagem.

Expressões Fisionômicas

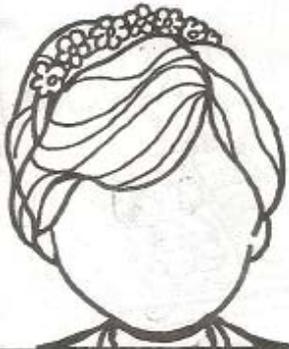
Criar expressões faciais nos personagens abaixo e comparar com o colega:



Alegria



Tristeza



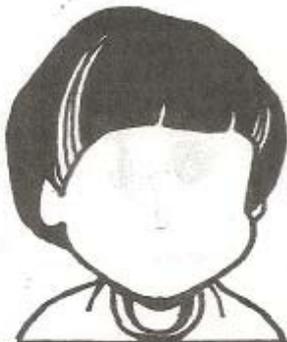
Espanto



Medo



Choro



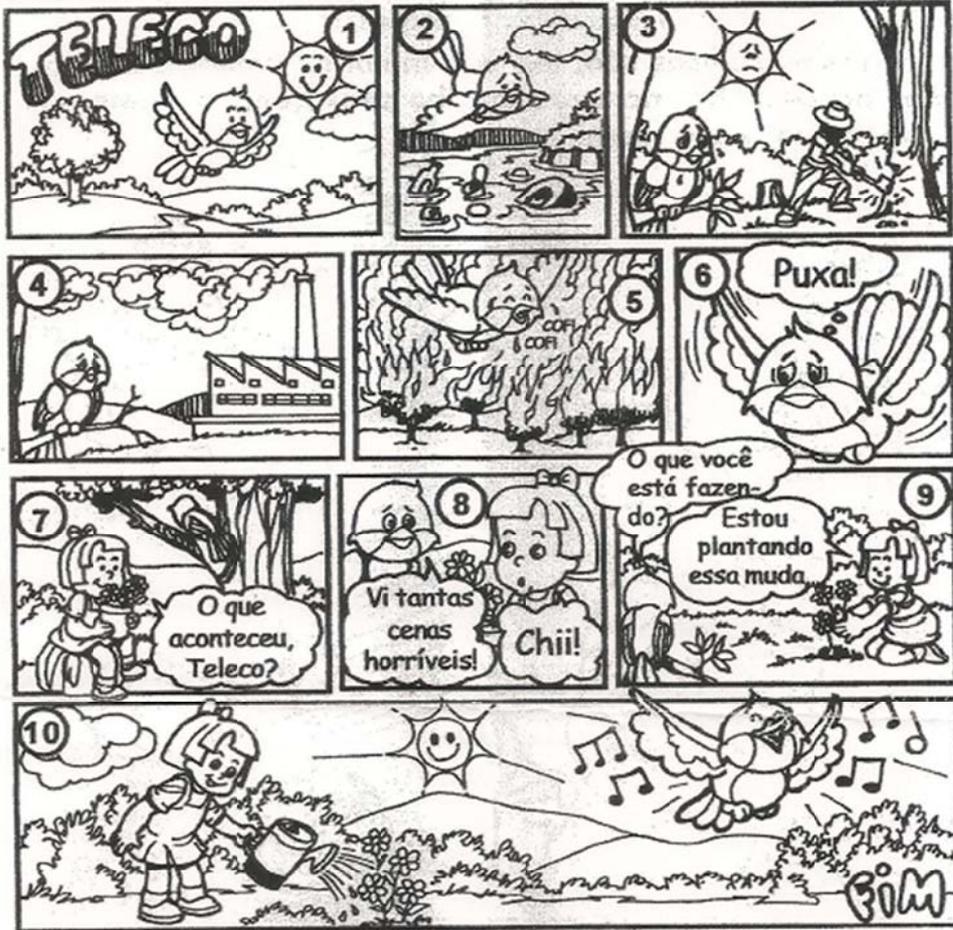
Raiva



Seriedade

Teleco

♦ Leia com atenção a historinha:



• Em que quadrinhos o passarinho aparece triste?

• Em que quadrinhos o passarinho aparece chorando?

• Em que quadrinhos o passarinho aparece alegre?

Interpretando Quadrinhos



• Observe a historinha e use os códigos nos balões corretos da fala dos personagens.

Atenção: As falas estão fora de ordem.

- | | |
|--|--|
| ◆☆◆ Que surpresa agradável, Chico! | ◆◆◆ A água está clarinha, Chico! |
| ◆□◆ Guido, dá para devolver meu calção?... | ◆●◆ O dia está bastante agradável, não é, Guido? |
| ◆✱◆ Oh! Como Deus é bom em nos dar um dia tão maravilhoso! | ◆■◆ Será que vamos encontrar peixes? |
| ◆▲◆ Vim para te convidar para irmos pescar na lagoa... | ◆♣◆ Ei! Acho que fisguei um peixe... |
| ◆◐◆ Você tem razão, Chico! | |

Respostas por balão: (◆✱◆ ◆☆◆ ◆▲◆ ◆●◆ ◆◐◆ ◆■◆ ◆◆◆ ◆♣◆ ◆□◆)

O uso do por que/ porque/ por quê/ porquê

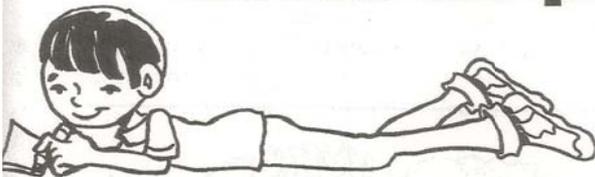


♦ Escreve-se:

- **Por que** (separado) → quando se faz uma pergunta.
- **Porque** (junto) → quando se responde a uma pergunta.
- **Por quê** (separado e com acento) → quando ele aparece no final de uma pergunta.
- **Porquê** (junto com acento) → quando ele assume a forma de substantivo, podendo ser substituído por razão, motivo.

ANEXO 9

Colunas dos porquês!



Assinale a alternativa correta para completar as frases:

Frases	Por que...?	Por quê?	Porque	Porquê?
Eu já sei estou tão aborrecido!				
. você não assume a sua identidade?				
As folhas das árvores balançavam ventava muito.				
A Região Norte é a maior do Brasil,?				
. João é mais esperto do que seu colega?				
O cachorrinho nasceu com a cabeça grande?				
A pimenta-do-reino é o produto agrícola mais cultivado na região norte o clima favorece.				