



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA**

**JÉSSICA IBIAPINO FREIRE**

**ENSINO DE GÊNERO DISCURSIVO: OBSERVAÇÃO E**  
**ANÁLISE DE AULAS DE ESTÁGIO DE LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

**MARABÁ/PA**

**2017**

**JÉSSICA IBIAPINO FREIRE**

**ENSINO DE GÊNERO DISCURSIVO: OBSERVAÇÃO E  
ANÁLISE DE AULAS DE ESTÁGIO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Letras/Língua Portuguesa.  
Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Moreira.

**MARABÁ/PA**

**2017**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA**

---

Freire, Jéssica Ibiapino

Ensino de gênero discursivo: observação e análise de aulas de estágio de Língua Portuguesa / Jéssica Ibiapino Freire; orientadora, Tânia Maria Moreira. — 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Faculdade de Estudos da Linguagem, Curso de Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Marabá, 2017.

1. Linguagem e educação 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Língua materna - Estudo e ensino. 4. Professores de português. 5. Prática de ensino. 6. Aprendizagem. I. Moreira, Tânia Maria, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 401.4

---

Elaboração: Miriam Alves de Oliveira  
Bibliotecária-Documentalista CRB2/583

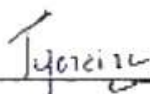
**JÉSSICA IBIAPINO FREIRE**

**ENSINO DE GÊNERO DISCURSIVO: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DE AULAS DE  
ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso APROVADO para  
obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras,  
pela Banca Examinadora formada por:

**BANCA EXAMINADORA**

Marabá, 06 de outubro de 2017.



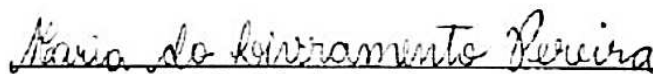
---

**Professora Dr<sup>a</sup>: Tânia Maria Moreira  
Orientadora**



---

**Prof. Dr. Paulo Silva Lima (UNIFESSPA)  
(Membro da banca)**



---

**Prof<sup>a</sup>. Ms. Maria do Livramento Pereira  
(Membro da banca)**

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

À Deus e a minha família, minhas maiores e mais belas razões para existir.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por permitir que todas as coisas se concretizem, único e verdadeiro Deus, pela proteção, saúde, coragem e determinação a mim concedidas durante todos os momentos vivenciados ao longo destes anos.

De modo muito especial aos meus pais, Antonia Eva e José, meu porto seguro, pelo imenso amor, pelo apoio recebido diariamente em todos os momentos, pela paciência e carinho demonstrado nas mais diversas horas, principalmente nos momentos de ausência física devido à distância de residência, pelas horas de desânimo, de tristeza, de impaciência, de dúvidas, de stress e trabalho intenso. Simplesmente assim, encorajaram-me a cada dia, com esse amor sem tamanho, sempre vibrando nos momentos de conquistas ou nos momentos árduos que vivenciei intensamente durante essa fase.

Minha eterna gratidão, à professora Dra. Tânia Moreira, excelente orientadora, de quem tenho recebido, além de orientação, o carinho, a compreensão e, sobretudo amizade. Por sempre estar me desafiando a buscar o melhor de mim, durante as aulas que ministrava no curso e pelos bons momentos no projeto de pesquisa, por ser como um anjo, sempre presente. Agradeço-te, especialmente, pela simplicidade, paciência e pelas leituras e trocas estabelecidas em cada orientação, por me possibilitar ter uma percepção diferente sobre o contexto acadêmico; sobre nossas falhas e acertos vivenciados durante o período em que estivemos juntas, mas que nunca impediram de alcançar minha meta. Deixo aqui minha admiração, estima e eterna gratidão.

À minha família, especialmente, ao meu esposo Dalvino Filho, pela felicidade que me proporciona a cada dia, pela força, por diversas vezes, em que diante do desânimo, de tristeza, de adversidades, dúvidas, stress e trabalho intenso. E você sempre diz: Você vai conseguir meu amor! Obrigada meu nego, pelo enorme carinho e motivações diárias, te amo incondicionalmente. Ao meu irmão Elvis, pela torcida sempre positiva e por acreditar no meu potencial; À minha sogra Roçanha, às cunhadas Roseane e Dalila, por ajudarem-me, cada uma ao seu modo, sempre que possível dando palavras de apoio, obrigada por acreditarem em mim.

De modo especial, às minhas melhores amigas-irmãs: Aldevana, Francisca Aldenir, Allem, Joice e Márcia. Grata eu sou pelas infinitas orações, por sempre torcerem por mim, pelas motivações que acontecem em diferentes momentos da minha vida.

Às melhores amigas que o curso de Letras me presenteou. Em especial, Bruna Máira e Anna Caroline, vocês foram sem dúvidas, meus anjos da guarda, sempre orando, apoiando-me e incentivando-me a continuar lutando nos momentos mais difíceis. Obrigada por todas as contribuições no meu trabalho! Não poderia esquecer de vocês, Daiane e Flaviana, sou muito grata pela amizade de vocês, sempre dispostas de alguma forma, apoiando-me e incentivando-me a lutar pelos meus sonhos, minha gratidão por tudo amigas.

Aos professores e professoras que tive ao longo desses anos, foi uma honra conviver e aprender, saibam que vocês contribuíram muito com minha formação.

À banca examinadora por aceitar o convite, pelas contribuições e leitura deste trabalho. Muito obrigada!

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa.” (BAKHTIN, 1986, p. 60)

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral, analisar de modo crítico, uma experiência de estágio com foco em atividades elaboradas e desencadeadas por uma professora em formação inicial, no curso de Letras Língua Portuguesa da UNIFESSPA. O conceito de gênero assume centralidade e é enriquecido por conceitos da perspectiva sociológica ou sócio-histórica de Mikhail Bakhtin (1997/1992, 2000, 2003). Este trabalho se justifica pela importância do processo de observação, levantamento de questões e realização de reflexões na construção e reconstrução do próprio conhecimento sobre o ensino de linguagem e de possíveis transformações em novas ações de ensino de língua materna, considerando a importância e perspectiva dos estudos dos gêneros a partir de diversos teóricos (BUNZEN, 2004, 2006; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004); MARCUSCHI, 2004, 2005, 2014; MEURER, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; NININ, 2010; PIMENTA & LIMA, 1990; ROJO, 2015). O seguinte estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na medida em que visa refletir sobre a prática docente com o foco nas aulas de Língua Portuguesa mediadas através do ensino de gêneros discursivos/textuais. Os procedimentos utilizados na pesquisa consistem em: 1) estudos teóricos sobre gêneros discursivos/textuais previamente estabelecidos; 2) observação da turma e professora em formação inicial, a fim de conhecer a realidade a partir do contexto; 3) análise e reflexões sobre o trabalho diante da compreensão e aplicação de uma prática docente a partir do ensino de gêneros, levando em consideração sua mediação através de uma sequência didática com o gênero artigo de opinião. Ao longo do estudo, constatamos algumas contribuições e reflexões, em termos de ensino e aprendizagem do trabalho realizado com base nos gêneros. Destacamos que o contato com o gênero artigo de opinião proporcionou aos professores e aos alunos a inserção em uma prática social de linguagem, que possibilitou a aprendizagem de aspectos que permitem ir além da linguagem verbal e escrita.

**Palavras-chave:** Gênero discursivo/textual, ensino de língua materna, ensino de gêneros, análise crítica de gênero.



## ABSTRACT

The present research has the general of analyzing in a critical way an internship experience focused on activities elaborated and unleashed by a teacher in initial formation, without a course of Portuguese Language of UNIFESSPA. The concept of gender assumes the centrality and is enriched by concepts from the sociological or sociohistorical perspective of Mikhail Bakhtin (1997, 1992, 2000, 2003). This work is justified by the importance of the process of observation, questioning and reflection on the construction and reconstruction of knowledge about language teaching and transactions in new actions of mother language teaching, considering the importance and perspective of the studies. from different genres BUNZEN, 2004, 2006; DOLZ and SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2004, 2005, 2014; MEURER, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; NININ, 2010; PIMENTA & LIMA, 1990; ROJO, 2015. The following study is characterized as a qualitative research, in that it and to reflect on the teaching practice with a focus on Portuguese Language classes mediated through the teaching of discursive / textual genres. The procedures used in the research consist of: 1) theoretical studies on pre-established discursive / textual genres; 2) observation of the class and teacher in initial formation, in order to know the reality of the document; 3) Analysis and reflection on the work front of the understanding and application of a teaching practice from the teaching of genres, taking into account its mediation through a didactic sequence with the genre opinion article. Throughout the study, we found some contributions and reflections, in terms of teaching and learning based on gender. We highlight the contact with the genre of opinion article provided as teachers and students the insertion in a social practice of language, which made possible the learning of aspects that allow us to go beyond verbal and written language.

**Keywords:** Discursive / textual gender, mother language teaching, gender teaching, gender analysis.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CA = Capacidade de ação

CD = Capacidade discursiva

CLD = Capacidade linguística discursiva

ISD = Interacionismo Sociodiscursivo

LM = Língua Materna

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

SD = Sequência Didática

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Características a serem observadas no artigo de opinião.....	<b>p. 31</b>
<b>Quadro 02</b> - Modelo didático utilizado para o ensino dos gêneros.....	<b>p. 32</b>
<b>Quadro 03</b> - Perguntas dirigidas aos professores.....	<b>p. 38</b>
<b>Quadro 04</b> - Perguntas dirigidas aos alunos.....	<b>p. 38</b>
<b>Quadro 05</b> - Atividades propostas, capacidades privilegiadas e objetivos.....	<b>p. 52</b>
<b>Quadro 06</b> - Lista de constatações para o gênero dissertação escolar.....	<b>p. 53</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema de Sequência didática.....	<b>p. 34</b>
--	--------------

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>p. 14</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>p. 17</b>
1. Noções e bases teóricas.....	p. 17
1.1 - Estágio de observação,.....	p. 17
1.2 - Leitura e Análise Crítica de Gêneros.....	p. 20
1.3 - Língua/Linguagem e Gênero Discursivo.....	p. 25
1.4 - A perspectiva do ensino de gêneros em língua materna (LM) .....	p. 25
1.5 - O Ensino do gênero discursivo Artigo de Opinião.....	p. 30
1.6 - Modelo Didático.....	p. 32
1.7 - Sequência didática (SD) .....	p. 34
<b>Capítulo II .....</b>	<b>p. 37</b>
2. Metodologia.....	p. 37
2.1 - Corpus.....	p. 37
2.2 - Estratégias de seleção de corpus.....	p. 37
2.3 - Procedimentos de observação e análise dos dados.....	p. 38
<b>Capítulo III.....</b>	<b>p. 42</b>
3 - Descrição das observações das aulas.....	p. 42
3.1 - Síntese das entrevistas do estágio de observação .....	p. 49
3.2 - Resultados e discussões da pesquisa .....	p. 51
3.3 - Análise dos resultados e proposta de ensino.....	p. 53
4 - Considerações e reflexões finais sobre a proposta de ensino.....	p. 56
Referências Bibliográficas.....	p. 59
Anexos.....	p. 62

## 1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, há um grande número de estudos teóricos e metodológicos sobre o ensino de gêneros discursivos ou textuais, bem como, sobre o ensino de gêneros, envolvendo o trabalho desenvolvido por professores em língua materna em um processo que articula formação, instrumentos e objetos do agir profissional. Os gêneros, conforme Bakhtin (1992), organizam nossa fala e escrita assim como a gramática organiza as formas linguísticas; todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*, pois possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Alguns estudos sobre o ensino de gêneros (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) são usados como embasamento teórico em documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, 2000, 2002) – que norteiam o ensino de língua materna (LP) no Brasil. Nesses documentos, o objetivo é ensinar língua, a partir das práticas ou atividades sociais envolvendo diferentes linguagens em contextos sociais específicos. (BRASIL, 2000, p.4).

A perspectiva da linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizada, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adotam uma perspectiva social da linguagem e defendem uma abordagem do ensino de gêneros discursivos. que vai

além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário; o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 55).

A noção de gênero está atrelada a concepção de língua como um constructo social, histórico, cultural e simbólico em que ensinar linguagem a partir de gêneros é considerar o maior número possível de elementos que constituem o gênero alvo de ensino: desde o

planejamento até a circulação do texto na sociedade (incluindo a produção – escrita/oral – e a recepção – leitura/escrita).

Seguindo essa ideia, Petreche e Cristóvão (2014) e Bronckart (2004) destacam que o ensino de línguas deve formar para o domínio de gêneros textuais e explorar a reflexividade dos alunos, desenvolvendo capacidades de deslocamento e de transformação dos modelos de linguagem adquiridos com foco em uma formação voltada para os valores sociais. Geraldi (2007) menciona que a escola precisa ser um local em que as práticas de linguagem se desenvolvam verdadeiramente, sendo o texto um processo e um produto de ações discursivas. Neste sentido, às práticas mediadas por gêneros predizem a concepção de linguagem e de ensino como interação social, o gênero como objeto de ensino e o texto como finalidade de ensino de leitura e escrita e análise linguística.

A partir dessas considerações, na disciplina de Estágio Supervisionado, do Curso de Letras Língua Portuguesa da UNIFESSPA<sup>1</sup>, considerou-se relevante acompanhar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, compreendida como alinhada aos estudos de gêneros discursivos, desenvolvida em uma escola pública de Marabá. Assim, observou-se a aplicação de uma proposta de trabalho envolvendo o gênero artigo de opinião em aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da região norte do Brasil, desenvolvidas por uma estagiária do Curso de Letras Língua Portuguesa da UNIFESSPA. As questões de investigação que nortearam as observações das aulas foram: 1) De que forma o letramento, na perspectiva de gênero, é desencadeado em aulas de estágio de Língua Portuguesa desenvolvidos por uma aluna do Curso de Letras Língua Portuguesa da UNIFESSPA em 2015? 2) Qual a abordagem de gênero (textual ou discursivo) é desenvolvida durante essa experiência de estágio? 3) Em que medida as aulas apresentam mudanças, em termos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa? 4) Que reflexões e aprendizados levantamos com esta experiência?

Neste Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Língua Portuguesa, procura-se responder essas questões e tem-se como objetivo geral analisar, de modo crítico, uma experiência de estágio, com foco no ensino de gêneros discursivos desenvolvidos por meio de atividades elaboradas e desencadeadas por uma professora em formação inicial, no curso de Letras-Português, na UNIFESSPA. Os objetivos específicos são:

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

1. Realizar uma revisão bibliográfica sobre os estudos de gêneros discursivos/textuais e ensino de gênero em língua materna, bem como, sobre observação de aulas e análise crítica;

2. Observar aulas de estágio, com foco na coleta de dados relativos ao desenvolvimento de uma proposta de trabalho envolvendo o ensino do gênero artigo de opinião.

3. Sistematizar e avaliar as contribuições dessa proposta no processo de ensino e aprendizagem de Língua portuguesa.

4. Descrever, sistematizar, avaliar e interpretar uma proposta de letramento (competências para interagir com o meio social como leitor e escritor de textos pertinentes ao campo das descobertas e das investigações), na perspectiva do ensino de gênero discursivo, aplicada na Educação Básica, na rede pública de ensino de Marabá.

Este trabalho se justifica pela importância do processo de observação, levantamento de questões e realização de reflexões na construção e reconstrução do próprio conhecimento sobre o ensino de linguagem e de possíveis transformações em novas ações de ensino de língua materna, considerando a importância dos estudos dos gêneros textuais e discursivos, aplicados na prática em sala de aula, bem como a relevância de contextualizar os conteúdos para tornar a aprendizagem mais significativa.

Para dar conta deste estudo, além desta introdução, o presente trabalho está constituído em três capítulos. No primeiro, apresentam-se os aspectos que fundamentam este estudo, perpassando pela noção de língua, linguagem e gênero discursivo, ensino de gênero na perspectiva do ISD, Observação de aulas de estágio de pesquisa, ensino e extensão e Análise Crítica de Gêneros. No segundo capítulo, descreve-se o caminho metodológico percorrido durante a execução deste trabalho. No terceiro, apresenta-se os resultados, efetuando a discussão e análise dos dados coletados durante a pesquisa. Por fim, tecem-se algumas considerações finais sobre este estudo, destacando-se as contribuições do ensino e da aprendizagem de gêneros na Educação Básica.



## **CAPÍTULO I**

### **1. NOÇÕES E BASES TEÓRICAS:**

Nesse capítulo, dividimos a seção em três partes. No primeiro, contemplamos algumas noções sobre o estágio de observação (NININ, 2010), *Leitura e Análise Crítica de Gêneros* (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1981/2000; KOCH, 2011; GIL, 1999; MEURER, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; PIMENTA e LIMA, 1990; ROJO, 2015; SOLÉ, 2009); *Língua/Linguagem e Gênero Discursivo*, de forma que o conceito de gênero assume centralidade e é enriquecido por conceitos da perspectiva sociológica ou sócio-histórica de Mikhail Bakhtin (1997/1992, 2000, 2003). Abordamos também a perspectiva do ensino de gêneros em língua materna (LM) e o ensino de gêneros na perspectiva do ISD e Sequência didática (BAZERMAN, 2005; BUNZEN, 2004; MARCUSCHI, 2004/2005; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; MOTTA-ROTH, 2005); em seguida fazemos alguns delineamentos sobre o gênero discursivo Artigo de Opinião. No segundo capítulo, descremos o caminho metodológico percorrido durante a execução deste trabalho. No terceiro, apresentamos os resultados, efetuando a discussão e análise dos dados coletados durante a pesquisa, tecemos algumas considerações finais sobre este estudo, destacando-se as contribuições do ensino e da aprendizagem de gêneros na Educação Básica.

#### **1.1 - Estágio de observação, Leitura e Análise Crítica de Gêneros**

O estágio se constitui como um campo de pesquisa, ensino e extensão. Enquanto pesquisa, implica atribuir ao estágio um processo epistemológico que excede sua tradicional redução à atividade prática. Enquanto ensino e extensão, o estágio se efetiva na interação oferecida através dos cursos de graduação/formação, favorecendo o contato do professor em formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Para Pimenta e Lima (1990),

desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA & LIMA, 1990, p.3)

O estágio de observação se constitui pela atividade de pesquisa que se inicia com a observação e a problematização de ações práticas. Conforme Ninin (2010), como ponto de

partida para uma observação é de essencial importância quanto à elaboração de um plano que responda aos seguintes questionamentos; “O que vamos observar? Como vamos observar? Por que vamos observar? Para que vamos observar? O que será feito a partir dessa observação? Para a referida pesquisadora, a observação pode se configurar de dois modos, tendo o participante observador ou como um agente interno. Enquanto agente interno, o observador simplesmente desempenha a função de coletar dados, por meio de registros de áudios e/ou vídeos e/ou texto escrito para posterior análise.

Nessa mesma direção reflexiva, Gil (1999, p. 100) reitera que a observação simples é aquela em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observar de maneira espontânea os fatos. Dessa forma, o pesquisador é visto muito mais que um espectador, pois a observação vá além dos fatos, após a coleta de dados, segue-se um processo de análise e interpretação, o que permite a sistematização e o controle requerido dos processos científicos.

Por meio do processo de observação interno ou externo (em vista do foco estar no primeiro, não nos deteremos ao segundo conceito) aprendemos mais sobre nós mesmos como professores e futuros professores, ao fomentar a elaboração de propostas de aulas de língua materna, de forma harmônica com as teorias e documentos oficiais vigentes e as demandas de práticas de ensino baseada no ensino de gêneros. Vale ressaltar, que esse processo tem grande importância na construção e reconstrução do próprio conhecimento sobre o ensino de linguagem e de possíveis transformações em novas ações de ensino de línguas. Considerando os dois tipos de observação, pode-se mencionar que ela pode ser dirigida de diferentes formas.

Como agente interno, conforme Ninin (2010), “o processo de observação está sustentado no tripé: ato de observar, conflito e negociação, ancorados na perspectiva da Teoria da Atividade”. Visto que

quando pensamos na observação como ato de anotar, analisar, explicar, assegurar-se de algo, é possível relacioná-la às características críticas da reflexão, em que o resultado pode servir como revisão da prática com fundamentação teórica e propósito de transformação dessa prática. (NININ, 2010, p.36)

Nesses termos, Ninin (2010, p. 54) define a observação como o ato de olhar alguém ou alguma coisa, atenciosamente, a partir de critérios negociados, com a finalidade de compreender e fundamentar os aspectos observados, e assim, realizar mudanças factuais, conceituais, procedimentais diante dos envolvidos, assim,

A ação que uma pessoa exerce em relação à outra, cujo foco é anotar criteriosa e descritivamente as ações da pessoa observada, para posteriormente, juntas, analisarem, em busca de entendimento e suporte teórico, o material coletado. (NINIM, 2010, p. 54)

Nessa perspectiva, a autora trata que os artefatos culturais considerados relevantes são aqueles cujo propósito se articula à concepção sociocultural de educação, onde as regras e divisão de trabalho se relacionam não somente à comunidade à qual pertencem os envolvidos, mas, são também negociadas para a realização do processo de observação, com isso, os dados coletados passam a ser vistos como sócio-historicamente constituídos.

A partir das considerações de Ninin (2010), pode-se dizer que ao observar uma aula, o pesquisador poderá usar os resultados dessa observação para contribuir e construir novos significados na prática docente. Ou seja,

para organizar e sistematizar o processo de observação é preciso compreender com clareza os aspectos citados, uma vez que a harmonia entre eles é que pode propiciar um ambiente favorável à produção de conhecimentos novos e ao desenvolvimento da atividade. A observação é um campo fértil para entendermos como se organiza o fazer docente, e, então, construir estratégias para o trabalho com professores, capazes de auxiliá-los na compreensão do que fazem. Mas, observar o fazer docente não é um procedimento comum para a maioria dos professores em escolas. (NININ, 2010, p.26)

Assim, ao mesmo tempo em que *observar/observação* traz a conotação negativa de estar sob a vigilância de alguém, ela também traz a conotação de segurança, manter-se seguro em relação a algo. É fácil perceber que cada uma das palavras associadas à observação produz diferentes efeitos de sentido a quem observa e a quem está na condição de observado, pois acontece mediante a heterogeneidade dos sujeitos e suas relações. São, portanto, os contextos de cultura e de situação que determinam o sentido da observação para cada sujeito, uma vez que as concepções orientadoras da atividade do sujeito são determinantes na compreensão que se tem de observação.

Neste sentido, relacionamos o conceito de observação aos aspectos técnico, prático e crítico da produção de conhecimento. Na construção do conhecimento, mediante a observação, percebemos a necessidade de usar alguns procedimentos metodológicos que vão além das observações. Dessa forma, utilizamos da Análise Crítica de Gênero que se configura como uma abordagem que pode ser utilizada.

## 1.2 – Leitura e Análise Crítica de Gênero

Na Análise Crítica de Gênero, adotada por Motta-Roth (2005), pressupõe, analisar os gêneros como práticas discursivas socialmente situadas, cujos participantes atualizam identidades e relações sociais nos textos que são produzidos, distribuídos e consumidos em atividades específicas da vida social. A análise da materialidade contextual se apoia na reflexão acerca do momento histórico e da organização da sociedade em que o texto se inscreve, para assim, interpretar os atos realizados no discurso e as atividades constituídas nos gêneros em uma dada situação de interação social. Segundo a autora, a preocupação com as práticas sociais, de que trata a Análise Crítica de Gênero, esclarece os significados dos textos para a vida individual e coletiva, o papel estruturador dos gêneros para a cultura:

Utilizando a descrição de Meurer (2004, p. 137-144) acerca dos princípios da teoria sociociológica de Anthony Giddens, podemos dizer que o sistema social se organiza em termos de atividades socialmente reconhecidas (práticas sociais como o atendimento aos clientes de um banco, aula na universidade, a consulta médica, a entrevista de emprego) e papéis sociais (e as relações de poder entre gerente e cliente, professor e aluno, médico e paciente, empregador e candidato ao emprego), desempenhadas pelos participantes de cada atividade. As atividades e os papéis sociais são constituídos por um terceiro elemento, a linguagem (regras e recursos de significação). A linguagem funciona como elemento estruturados dos dois primeiros elementos. Os três se articulam em gêneros/ práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Tal conceito de linguagem, que articula a vida social do sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino da linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua (MOTTA-ROTH, 2006, p. 496)

Por esse âmbito, Bakhtin enuncia que

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes numa outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p.279)

Conforme Motta-Roth (2006, p. 147) os gêneros são atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem, em um dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas. Eles são formas de conhecimento cultural que organizam,

emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos em diversas situações comunicativa. Assim, os gêneros são mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são *mega-instrumentos* que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem.

Esses conceitos estabelecem relação com os estudos de Freire (2003), especialmente no livro *A importância do ato de ler*, quando o autor deixa claro que para fazer leitura é importante trazê-la para o nosso mundo, e assim, entender o sentido utilizado no texto. Para esse pesquisador a leitura crítica “é o ato de relacionar o texto às suas condições socioeconômicas de produção e consumo, implica perceber as relações entre texto e contexto e ao entendimento desse contexto” (FREIRE e HORTONS 2003, p. 159) pois

saber ler a palavra pressupõe saber ler o mundo, ler a realidade social; o pensamento crítico é a capacidade de fazer perguntas sérias aos pontos de vistas e às teorias que estão postos (FREIRE e HORTONS 2003, p. 228).

Nessa direção, Freire (1981) busca a atenção do mundo na simples caracterização do ensino da linguagem.

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1981, p.9)

É perceptível que na maioria das vezes não conseguimos interpretar um texto devido à deficiência do nosso vocabulário e da nossa vida escolar em escolas públicas, onde, muitas vezes, o ensino é decadente. Somente quando nos damos conta de que é preciso colocar em prática o nosso aprendizado, é que então, percebemos que a forma em que fomos ensinados, talvez, não tenha sido o suficiente para chegarmos a algum entendimento sobre o texto lido.

Freire (2003) aponta que sobre a importância de ler vários livros, ou melhor, “devorá-los”, não se efetivará apenas se decodificarmos as palavras sem a compreensão de seu real significado. A quebra do sistema de decorar é fundamental para que o aluno perceba o significado profundo das palavras. Por isso, os professores devem trabalhar os vários tipos de textos e indicar a leitura de livros, fazer debates em sala de aula, para que no futuro eles saibam decodificar com facilidade um texto e expor suas opiniões.

Com esse debate, Rojo (2015) colabora ao assumir que toda atividade de leitura deve ser orientada pela situação em que o leitor se encontra, para então, definir metas, e dessa

forma, tornar possível que as estratégias de leitura sejam utilizadas com os exercícios e desenvolver as suas capacidades. Neste sentido, a autora reporta alguns questionamentos que servem para nortear a atividade de leitura e compreensão de um texto, tais como:

Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor pretendido ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele. (ROJO, 2015, p. 6).

Concordamos com o que diz Freire (2003) e Rojo (2015): “A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreendendo o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” O que é mesmo linguagem? Na próxima seção, apresentam-se outras considerações sobre língua, linguagem e gênero discursivo.

### **1.3 - Língua/ Linguagem e Gênero Discursivo**

Nesse espaço, reforçamos que para Bakhtin/Volochinov (1992): “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.124). Ressaltamos que a língua é uma atividade social, um elemento responsável pela interação entre as pessoas em determinados contextos, ou seja, ela é responsável pela construção e “desconstrução” dos significados sociais, o que nos leva a situá-la no emaranhado das relações humanas, nas quais se insere o(s) sujeito(s).

Os gêneros sofrem transformações de acordo e em consequência do momento histórico no qual estão inseridos, assim podemos compreender que cada situação social dá origem a um gênero com suas próprias peculiaridades. Entendemos que existem inúmeras possibilidades de gêneros, logo seu número pode ser ilimitado, como afirma Bakhtin:

a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que

se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa (BAKHTIN, 1986, p.60).

Bakhtin defende que os gêneros discursivos resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um determinado enunciado, estas formas seriam determinadas sócio-historicamente. Desse modo, nossa comunicação, seja ela escrita ou falada, é feita através de gêneros do discurso, os quais cada sujeito teria infindáveis repertórios de gêneros, não sendo percebidos na maioria dos casos, nem mesmo por seus “usuários”. Vale ressaltar, que os gêneros estão presentes tanto nas conversas formais, quanto nas informais, de acordo com Bakhtin, “quase da mesma forma que nos e nós é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática (2000, p. 282).

Para o pesquisador russo (BAKHTIN, 2000, p. 281), a linguagem é heterogênea, ou seja, instável e fluida no seu uso; é dialógica na medida em que acompanha de uma atitude *responsiva ativa*; é polifônica, visto que todo texto evoca diferentes pontos de vistas e vozes que polemizam, complementam ou respondem umas as outras; e é intertextual, pois um texto evoca outros textos (MOTTA-ROTH, 2008, p. 354). Em síntese, a linguagem é um sistema semiótico estratificado e socialmente construído no uso compartilhado dos gêneros discursivos.

É importante observar que na perspectiva sociorretórica, gênero é para Miller (1984) “uma definição retoricamente sã de gênero, deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo” (MILLER, 1984, p. 152).

Colaborando com esse estudo, a Linguística Sistêmico-Funcional, Halliday (1978) relaciona gênero às características textuais que produzirão um modo discursivo

a fim de dar uma completa caracterização da textura, teríamos de fazer referência também à "estrutura" genérica, a forma que um texto tem como uma propriedade de seu gênero.  
(...) O conceito de estrutura genérica pode ser interposto dentro do quadro geral do conceito de registro, a padronização semântica que é caracteristicamente associada com o "contexto da situação" de um texto.  
(HALLIDAY, 1978, p. 134-135).

Nesse contexto, Schneuwly (2004, p.27) aponta que o gênero se constitui como “um instrumento que fornece ao sujeito as bases da comunicação, permitindo que ele aja com a linguagem em diferentes situações, já que representa a realidade, as diferentes práticas discursivas existentes”. Como podemos perceber, os pesquisadores consideram o gênero como uma exposição de uma estrutura semiótica de nível elevado que reside fora do sistema

linguístico, visto que, todo e qualquer discurso contém uma estrutura genérica. Funciona como um mecanismo fundamental de socialização, ou melhor, de inclusão prática nas atividades comunicativas humanas, isso viabiliza dizer que o gênero opera em certos contextos como forma de legitimação discursiva, já que se estabelece numa relação sócio-histórica.

Com base em estudiosos nacionais e internacionais, Rojo (2005) observou, em primeira instância, que independentemente da filiação teórica desses autores, todos recorriam a uma base comum: os estudos de Bakhtin. No entanto, embora esses autores objetivassem um trabalho com gêneros de enunciados ou de textos pertencentes a um gênero, ao concretizarem suas análises, o faziam por meio de categorias analíticas distintas.

Segundo a autora (ROJO, 2005), os problemas decorrentes das várias interpretações bakhtinianas de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, mostram de que forma, cada perspectiva teórica aplica a sua maneira esse conceito, as dimensões dos gêneros, a saber: os temas (conteúdos ideologicamente conformados que se tornam dizíveis por meio dos gêneros); as formas composicionais (estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero); o estilo ou marcas linguísticas (configurações específicas das unidades de linguagem, traços das posições enunciativas do locutor) e a apreciação valorativa do locutor a respeito dos temas e dos interlocutores de seus discursos, não são devidamente considerados, não podendo ser compreendidas. Nesse sentido, ao se trabalhar com o gênero, deve se abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja,

os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor- isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 196)

Pertinente com as concepções de língua/linguagem e gêneros traçados até aqui, podemos constatar que os estudos sobre gêneros discursivos possuem diferentes abordagens. Diante disso, atentamos para a questão em que Bunzen (2004) destaca três tradições com diferentes referenciais teóricos, que defendem um trabalho com os gêneros para o ensino de Língua Materna: a Escola de Sidney, a Escola de Genebra e a Escola Norte-Americana que trataremos com mais detalhes no próximo tópico.



#### **1.4 - Perspectivas do Ensino de Gêneros em Língua Materna (LP)**

No Brasil, os gêneros textuais servem como um domínio para o ensino e aprendizagem, ao passo que a Escola de Sidney, de Genebra e a Norte-Americana, focam seus estudos para que o gênero seja visto como um instrumento eficaz no que compete ao ensino e aprendizagem em língua materna e língua estrangeira, ficando claro que a finalidade não é tornar o gênero um objeto de estudo, devido sua alteração.

Ao enfatizar as propostas pensadas pelos estudiosos das Escolas de Sidney, Genebra e Norte-Americana, diversas são as questões norteadoras para o desenvolvimento de uma metodologia e um aporte teórico, referente ao estudo do gênero como uma prática a ser ensinada em sala de aula, visto que surgem os seguintes questionamentos: Por que devemos estudar os gêneros? Como devemos estudá-los? Qual a importância do estudo do gênero para a prática pedagógica? Quais gêneros, já que eles são múltiplos e heterogêneos, devem ser objetos de ensino na escola? Como organizá-los em uma progressão que leve em conta o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos? O que fazer com a tipologia clássica (narração, descrição, dissertação) que predomina na escola e já faz parte dos saberes escolares?

Diante de tais questionamentos, surgem diversas propostas na diretiva do ensino: Halliday, Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie (Escola de Sidney), Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart (Escola de Genebra), Miller, John Swales, Charles Bazerman (Escola Norte-Americana), entre outros.

A Escola de Sidney é colocada como a percussora na relação entre gênero e ensino de língua materna e estrangeira. Segundo Bunzen (2004), a origem desses estudos remonta as décadas de 1970 e 1980, época em que se realizavam pesquisas sobre as práticas de letramento nas escolas australianas. Os estudos propostos por essa escola baseiam-se na Linguística Sistêmico-funcional proposta por Halliday. Esse aporte teórico advém da sociologia da educação e práticas de letramento escolar.

As inúmeras pesquisas relatadas sobre o tema apontam para resultados significativos de uso de gêneros ao ensino de línguas. É o que aponta Marcuschi (2014, p. 16) ao afirmar que “a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada, de modo todo especial, no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos”.

Dessa forma, a perspectiva de mudança nas práticas de ensino, baseia-se numa concepção do ensino de língua materna que defende uma “didática da diversificação” (Bronkard, 1991; Schneuwly, 1991), ou seja, faz um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que enfatizam principalmente uma abordagem gramatical.

Os estudos sobre os gêneros da Escola de Sidney apresentam como embasamentos a Linguística Sistêmico-Funcional. O alcance do conceito de gênero nesse aspecto, e, por conseguinte, do modelo recomendado para o ensino, está vinculado ao acordo entre dois conceitos: o contexto de cultura e o contexto de situação. O primeiro relaciona-se ao objetivo social do texto, acontecendo pela ideologia, pelas combinações sociais e pelas instituições. O segundo, sendo o contexto de situação ou registro, obedece à situação imediata de realização do texto, permitindo em si, o campo, as relações e estruturas de papéis, levando, portanto, a organização peculiar da linguagem.

Entretanto, surgem as críticas pautadas no fato de que o ensino não recusa atenção para práticas sociais de leitura e escrita, assim como, para a construção textual, com isso, deixam de lado a natureza social e cultural das práticas de letramento. Isso demonstra que os pesquisadores se referem à quase ausência de um trabalho sistematizado com os gêneros típicos do campo escolar, e, muitas vezes, a falta de clareza para o estabelecimento de critérios docentes, quando se trata da avaliação das produções escritas dos educandos, bem como para preparação de um progresso curricular. (BUNZEM, 2004, p.8-9)

Desse modo, a perspectiva tomada para o ensino dos gêneros é de um ensino de língua transdisciplinar, ou seja, a preocupação está em como a língua é ensinada nas áreas do currículo escolar. O que se compreende, é a ideia de que os alunos necessitam dominar os gêneros orais e escritos mais apreciados nas esferas comunicativas, isso é possível através de um ensino explícito a cerca dos gêneros, o qual ajuda consideravelmente na ação efetiva das práticas de letramento escolar, tal como, nas práticas de leitura e escrita, como por exemplo: argumentar, expor, relatar, explicar, o que também são solicitadas em práticas de letramento fora do ambiente escolar. (BUNZEN, 2004, p.8)

Contrária a Escola de Sidney, a Escola Norte Americana demonstra que os estudos dessa corrente estão posicionados mais diretamente na descrição dos ambientes de situação que nas características formais e funcionais dos gêneros, isto é, arrisca compreender de que modo os gêneros trabalham como resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura.

A Escola Norte-Americana ou Nova Retórica não faz um amparo explícito de uma nova forma de ensino a partir dos estudos retóricos e não indica um modelo de ensino para a educação básica.

Para a apropriação dos gêneros por meio das particularidades textuais, alunos e professores devem vê-los não de maneira inacabada, ou seja, olhando apenas para o papel dos sujeitos no uso e na construção de sentidos, visto que pode demonstrar um tipo de imposição quanto às características de fixidez e atemporalidade do gênero. Por isso, é necessário um entrosamento profundo com os diversos gêneros.

De acordo com Bazerman (2005, p.31), a partir deste ponto de vista, fica evidente que “as formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros”. Como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processo de atividades socialmente organizadas” e não somente como um conjunto de descrições textuais.

Apoiando-se numa visão de gênero de forma dinâmica, sujeita a modificações e ao afastamento, os pesquisadores da Escola Norte-Americana não apoiam um modelo de ensino de gêneros tal como o fazem a Escola de Sidney e a Escola de Genebra. Destacam-se as exposições quanto ao ensino de gêneros evidenciados por essa corrente, isso nos alerta para o esvaziamento que a escrita sofre no ambiente escolar quando os gêneros são direcionados somente a partir dos padrões textuais e linguísticos, não levando em consideração as experiências prévias que os alunos têm com os gêneros nas situações sociais do cotidiano, esquecendo de trabalhar com foco no contexto social e cultural.

Vale ressaltar, que o ensino dos gêneros da Escola de Genebra tem grande repercussão no cenário educacional brasileiro, especialmente, pela exposição das ideias de dois de seus fundamentais pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). Conforme explanado nas duas propostas anteriores e partindo do postulado bakhtiniano os pesquisadores da Escola de Genebra concebem o gênero como um mega-instrumento, que se consolida empiricamente nos textos. Tal conceito de gêneros encontra-se inteirado à cena educacional, como uma oportunidade de (des)organizar as práticas de ensino de Língua Materna, analisadas incertas ou pouco proveitosas para formação de sujeitos independentes, preparados para inclusão nas práticas letradas que ocorrem dentro e fora do espaço escolar.

Os gêneros como instrumentos são determinados dentro de um ponto de vista bakhtiniano, conforme apontam Dolz & Schneuwly (2004), tendo em vista, que são notáveis as dimensões que compõem os conteúdos do ensino do gênero, ou seja, aquilo que é dito por meio de um determinado gênero, sua estrutura comunicativa, a qual é particular dos textos

pertencentes a um gênero, assim como, as configurações específicas das unidades linguísticas, isto é, os traços da posição enunciativa do enunciador, as sequências textuais e os tipos de discurso que formam sua estrutura.

Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam dois posicionamentos do ISD: no primeiro posicionamento, eles definem como “interacionismo intersubjetivo”, no qual, o processo de aprendizagem se dá por meio da interação dos sujeitos, nas realizações coletivas, nas trocas verbais. Sendo assim, o discurso, linguagem em uso, é considerado objeto de aprendizagem e instrumento que serve para promover a aprendizagem, mas não é abordado frequentemente como objeto de ensino. No segundo, os autores definem como “interacionismo instrumental”. Nesse, a aprendizagem é definida pelos diversos instrumentos utilizados, os quais servem para transformar os comportamentos, além de levar em consideração, no processo da aprendizagem, as influências sociais em que os alunos estão envolvidos e as características do lugar social na qual a aprendizagem se desenvolve.

Nas palavras dos autores (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.40), é papel da escola levar “em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social.”

As ferramentas disponibilizadas através dessa corrente permitem dizer que os instrumentos medeiam as atividades, dando-lhes forma e, ao mesmo tempo, a representação de uma materialização entre os sujeitos que atuam e os objetos ou situações vivenciadas. Pois como afirma Schneuwly (2004, p.24), o instrumento, nessa perspectiva, é visto “como o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos”.

De acordo com a percepção da Escola de Genebra, o ensino dos gêneros funda-se sobre o pressuposto de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.52). Logo, aprender a falar e a escrever se constitui como instrumentos indispensáveis para a realização de tais práticas em diferentes situações discursivas, ou seja, de apropriar-se dos gêneros do discurso. Esses gêneros estabelecem uma referência concreta para os estudantes, considerando as atividades mediadoras que toleram a permanência dos elementos formais da prática, permitindo ver o texto não apenas como uma estrutura.

Como bem frisa Machado (2002, p.240), o Interacionismo Sociodiscursivo é uma vertente da Psicologia da Linguagem que mantém uma relação dialética com a Didática de

Línguas. Isso se justifica, pelo fato o ISD estar centrado num campo interdisciplinar em que seus postulados são facilmente reduzidos de modo que facilita “uma interpretação que toma o todo pela parte”, como sugere a autora.

Sob a luz dos estudos do ISD, Schneuwly (2004) traz significativa contribuição, principalmente, no que se refere ao processo de aprendizagem da linguagem da criança na escola, especificamente, entre a faixa etária de nove e dez anos, que constitui como um longo processo de desenvolvimento e de reestruturação fundamental do sistema de produção da linguagem.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989), sinaliza que a interação da criança com outras de nível mais avançado e a colaboração entre os pares é primordial para o seu desenvolvimento. Por conseguinte, Cristovão (2015) concorda que os processos de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, precisam do processo de mediação. Essa ideia comunga com a de Bronckart (2012), no sentido de que é por meio das interações sociais que se desenvolvem as ações de linguagens.

Não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, o objeto de análise deve ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos (CRISTOVÃO, 2015, p. 34).

Para ampliar o que foi dito, nos arriscamos a dizer que, para que os gêneros sejam trabalhados de forma plena, faz-se necessário que sua aplicação esteja delineada por meio de uma sequência didática (SD), veiculada pelos estudiosos da escola genebrina (DOLZ, J; NOVERRAZ, M.& SCHNEUWLY, 2004). Essa ferramenta, escolhida e planejada pela professora-estagiária, leva em consideração que a SD permite que a execução do seu trabalho esteja pautado de maneira precisa e consciente sobre os aspectos teórico-metodológicos do gênero a ser trabalhado, levando em consideração confrontar teoria e prática que serão aplicadas na prática da sala de aula.

Para ampliar a visão em relação ao agrupamento de gêneros, utilizamos na sequência, algumas noções conceituais sobre o gênero discursivo artigo de opinião, em seguida, inserimos a proposta pedagógica elaborada por meio das sequências didáticas (SD) a partir dos estudos acerca do gênero descrito.

### 1.5 – O Ensino do Gênero Discursivo Artigo de Opinião.

O artigo de opinião se configura como um gênero textual encontrado nos jornais impressos e *online*, TV, revistas, em *blogs* etc, e, tem por finalidade a exposição do ponto de vista acerca de temas específicos que são sempre problemáticos.

Esse gênero tem em sua base tipológica a dissertação, caracterizada por uma introdução (apresentação de uma problemática), o desenvolvimento (debate sobre a problemática com apresentação e contra-argumentação em defesa de um ponto de vista, com o intuito de convencer) e a conclusão (apresentação de uma ou mais propostas para o assunto debatido).

Conforme Rojo (2000, p. 46), o artigo de opinião é um gênero discursivo que “busca convencer o outro de uma determinada ideia”. Dessa forma, conforme Antunes (2006, p. 46) “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”. Por esse âmbito, dizemos que o autor de um artigo de opinião se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão, de modo que a argumentação sobre determinada questão deve obedecer à linguagem padrão. É necessário, portanto que o autor leia, se informe, e, tenha embasamento para fundamentar suas ideias, com o intuito de convencer o leitor acerca de um determinado posicionamento.

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa forma, a escrita e a leitura deste gênero exige do leitor a capacidade de avaliação crítica dos temas tratados, de maneira que o diferencial presente nele está na forma de tratá-lo, pois tendo em vista, que o poder do convencimento pela escrita é uma estratégia comunicativa bastante utilizada, principalmente no cenário político, conhecer para argumentar ou contra-argumentar é uma estratégia de assinalar um ponto de vista.

O objetivo do trabalho com este gênero “[...] é a formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo.” (SANTOS, et al., 2013. p. 25).

Contudo, conciliar a linguagem à escrita é um dos maiores desafios na hora de escrever, principalmente quando é preciso argumentar. Por isso, é necessário trabalhar diversos gêneros, visando adequar o discurso oral à modalidade escrita, comportando as variedades discursivas, organizando o pensamento e apresentando argumentos ao produzir textos. Para Dolz et al., (2004, p. 116;148) “a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade de ator. [...] A noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível.”

Um dos maiores problemas identificados no momento da produção de textos na escola, ocorre porque os alunos não veem a escrita como uma oportunidade de deixar exposto seu ponto de vista, algo que vá para além da oralidade. Neste sentido, existe a necessidade de construir um leitor crítico, que poderá tornar-se um escritor consciente de suas palavras, ações e sentimentos descritos nas suas produções textuais.

Diante disso, Köche et al., (2014) apresenta um resumo das características pertinentes ao artigo de opinião:

**Quadro 01** - Características a serem observadas no artigo de opinião

<b>O ARTIGO DE OPINIÃO</b>
Responde a uma questão controversa; Expõe o ponto de vista de um jornalista ou colaborador de jornal, revista ou site da internet; Usa argumentos consistentes para defender uma posição; Procura obter a adesão do interlocutor; Evidencia a dialogicidade no processo de produção; Pertence à ordem do argumentar; Emprega a linguagem comum ou cuidada; Faz uso de operadores argumentativos e dêiticos; Utiliza o presente como tempo verbal predominante; Apresenta a dissertação como tipologia de base; Constituem-se das partes: situação-problema, discussão e solução-avaliação; Pode valer-se dos argumentos de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística.

Fonte: Köche et al. 2014.

Diante de tais concepções, e a partir dos estudos de Dolz et al. (2004), passamos a compreender melhor o que é e de que forma funciona um gênero, a partir da construção de um modelo didático para o estudo de um determinado gênero, pois ele funciona como base para o ensino de LP.

## 1.6 - Modelo didático do artigo de opinião

Dolz, et al. (2004) definem o modelo didático como um conjunto sintetizado de características pertinentes ao gênero, facilitando a compreensão e auxiliando no aprendizado.

De certa maneira, o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, objetos potenciais para o ensino. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados. (DOLZ, et al., 2004, p. 152)

Assim, pode-se afirmar que o modelo didático configura-se como um mecanismo de ensino didatizado dos gêneros, para uma melhor compreensão comunicativa em contextos de produção pré-determinados. As marcas presentes nos textos, devem ser mais que palavras, mas uma manifestação do que somos e de como pensamos e agimos diante de situações-problema.

Seguindo as orientações sugeridas por Dolz, et al., (2004) para a construção de um modelo didático, Lima (2013) sintetiza em um quadro, os critérios a serem abordados e pontuados na elaboração, como segue no quadro 02:

**Quadro 02 - Modelo didático utilizado para o ensino dos gêneros**

<b>Contexto físico de produção</b>	Momento da produção; Local de produção; Leitor/receptor, Objetivos da interação.
<b>Contexto sociosubjetivo de produção</b>	Em que papel social se encontra o emissor? A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social? Em que instituição social se produz e circula o gênero? Com que atividade social se relaciona o gênero?
<b>O plano global</b>	Como o conjunto do conteúdo temático costuma ser organizado? Que tipo de discurso predomina no gênero a ser ensinado? Quais sequências textuais costumam predominar?
<b>Mecanismos de textualização</b>	Como acontece a coesão nominal no gênero a ser ensinado? Há retomadas anafóricas pronominais, elipses? Há expressões nominais definidas? Qual tempo e modo verbais predominam para a construção da coesão verbal? Qual a relação entre o tempo, modo e o gênero? Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero? Qual tipo de organizador aparece com mais frequência: espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?
<b>Mecanismos enunciativos</b>	No gênero a ser didatizado, que tipo de vozes aparece ou deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? Qual tipo de modalização aparece com mais frequência?

Fonte: LIMA, 2013.



A partir deste quadro, conseguimos ter uma melhor visualização do modelo de agrupamento de informações, necessárias para o estudo de gêneros e a organização textual. Esse modelo didático funciona como um mecanismo que serve para ligar conteúdos às atividades escolares, além de referência para a construção das sequências didáticas, que facilitam no ensino e produções textuais. Diante disso, dizemos que através desse gênero, é possível usar temas específicos que são sempre problemáticas. Assim é preciso ler, informar-se, e ter embasamento para fundamentar ideias. Não há como opinar sobre uma problemática que não se sabe que existe.

Todavia, na produção do artigo, o autor pode optar por uma linguagem comum. Tal qual a dissertação, ele também se compõe de um título, um parágrafo introdutório o qual se explana de forma geral sobre o assunto que será discutido. Percebe-se que a escolha desse gênero ocorre em função do nível de escolaridade dos alunos e do uso recorrente desse gênero em situações de testagem de conhecimento dos alunos, como por exemplo, nas provas do ENEM.

Assim, podemos compreender que o trabalho por meio dos gêneros textuais, incluindo o gênero discursivo artigo de opinião, amplia possibilidades de aprendizagens do aluno e contribui para alcançar os objetivos apresentados acima. Nascimento (2014) com base em Bronckart (2006) destaca que

por meio do trabalho didático com gêneros, contribuimos para o letramento dos alunos, mas cabe ao professor criar as condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita. Isso implica a compreensão de que, para uma ação de linguagem, o sujeito efetua um duplo processo de semiotização: de um lado, deve adotar o modelo do gênero que lhe parece mais adequado, à situação de ação, na forma como lhe parece apresentada. Por outro lado, tem de adaptar, forçosamente, o modelo escolhido, em função da base de orientação que lhe dá as coordenadas sobre essa situação (NASCIMENTO, 2014, p.83).

Conforme a autora, para trabalharmos com gêneros textuais em sala de aula, faz-se necessário proceder a didatização do gênero a ser ensinado. É o que os estudos do ISD propõem, diante do uso de ferramentas de ensino como a construção de um modelo didático (MD), e conforme a elaboração de uma sequência didática (SD), veremos no próximo tópico em que conceituamos a SD, contemplando a lista de constatação, e relação de critérios que caracterizam o gênero em estudo.

### 1.7 - Sequência didática (SD)

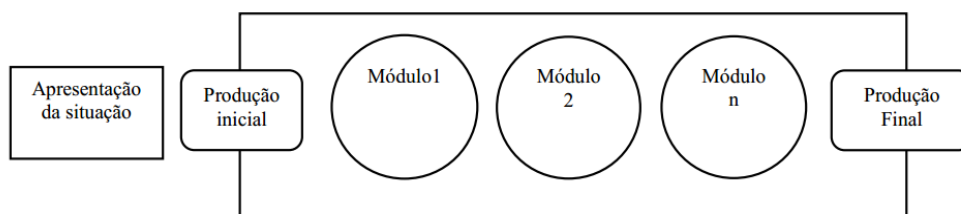
A SD, numa perspectiva francesa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96), enquanto abordagem de ensino de linguagem que adota o gênero como objeto de ensino, é desenvolvida em quatro etapas, incluindo a apresentação da situação, com a escrita da produção inicial, o desenvolvimento dos módulos ou oficinas de linguagem e a escrita da produção final. Dessa forma, a SD configura-se como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Em termos de construção, conforme as referidas pesquisadoras Machado e Cristovão (2006), uma SD leva em consideração, obrigatoriamente, os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais e os objetivos de aprendizagem específicos ao local de ensino. Considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto, as autoras afirmam que o interesse desse procedimento didático normalmente é justificado por razões que vão desde a construção até o desenvolvimento. Para as autoras, o interesse desse procedimento didático normalmente é justificado pelas seguintes razões:

- A SD permitiria um trabalho global e integrado;
- Na sua construção, considera-se obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- Ela contempla a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; Permite integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- Ela facilita a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- Ela propicia a motivação dos alunos, uma vez que permite a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

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

**Figura 1: Esquema da SD**



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

Além disso, a SD permite a elaboração de um trabalho global e integrado, envolvendo atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado. Pode também possibilitar o planejamento de atividades que contemplam situações de interação oral, desde a apresentação da situação de interação, em que o aluno terá de se envolver, até a produção final do texto.

No que se refere ao desenvolvimento, a SD contempla a necessidade de explorar inúmeras atividades e suportes de exercícios variados, possibilitando mobilizar a motivação dos alunos, uma vez que comporta a explicitação de diferentes atividades e a mobilização de capacidades de linguagem.

De acordo com Nascimento (2009) as capacidades de linguagem “são aptidões requeridas por parte do aprendiz para a produção e recepção de um dado gênero, em uma situação de interação de linguagem”. Avalia-se o termo “aptidão” como a capacidade resultante de conhecimentos primeiramente adquiridos em interação social.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que as capacidades de linguagem são aquelas que ativamos na produção ou leitura de um texto e destacam essas capacidades em: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação referem-se ao contexto de produção, referem-se à mobilização que é feita para fazer a distinção entre o artigo de opinião e outros gêneros. Essa capacidade permite que identifiquemos o gênero, bem como seu contexto de produção (quem produziu? para quem? qual o objetivo da produção? E quando e onde foi produzido?).

Quanto às capacidades discursivas, estas são de grande importância para o reconhecimento dos tipos de discursos. Por exemplo, quando analisamos um artigo de opinião, podemos observar a existência de elementos que fazem parte de sua composição, verificando elementos que são recorrentes desse tipo de gênero.

Durante o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, relacionam-se os recursos da língua propriamente ditos, verbais e não verbais. Assim, para os verbais temos os elementos estruturais da língua, nos aspectos gramaticais e lexicais. Todos os elementos relacionam-se entre si produzindo um sentido. Nota-se que para elaboração de um artigo de opinião é necessário realizar escolhas linguísticas coerentes ao gênero em questão.

Acreditamos que por meio da SD é possível mobilizar essas capacidades de linguagem para que o gênero seja compreendido pelo aluno. Espuri e Rios-Registro (2013) enfatizam que no ato comunicativo, essas capacidades, que contemplam aspectos de ambas as faces do contexto de produção proposto por Bronckcart (2009), são mobilizadas

concomitantemente, admitindo que o falante possa explorar da melhor maneira possível todos os recursos que o gênero textual escolhido possa oferecer em sua interação.

Na sequência, damos continuidade descrevendo o caminho metodológico percorrido durante a execução deste trabalho.

## CAPÍTULO II

### 2. Metodologia

Em termos metodológicos, realizamos um estudo reflexivo de cunho qualitativo. Apresentamos inicialmente que o método de pesquisa escolhido foi a Análise Crítica de Gênero. Em seguida, discorremos sobre o contexto da pesquisa e, na sequência, relatamos as etapas de trabalho desenvolvidas durante o estágio.

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (em que se observa, descreve e interpreta) na medida em que visa refletir sobre a prática docente com o foco nas aulas de Língua Portuguesa, mediadas através do ensino de gêneros discursivos. Todavia, é importante dizer que observamos e registramos, em diários, uma experiência realizada com uma professora em formação inicial aluna do Curso de Letras - Língua Portuguesa da UNIFESSPA. Para a realização, optamos pelas orientações qualitativa-interpretativa das observações de aulas, e registros em diário, execução das entrevistas semi-estruturadas com a professora em formação inicial, com o professor regente e com cinco alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Na sequência do embasamento teórico, sobrevém o *corpus* selecionado, tendo como eixo norteador o trabalho voltado para o ensino dos gêneros discursivos no ensino de língua materna em que consideramos as diversas práticas de linguagem e reflexões sobre a prática docente.

#### 2.1 – *Corpus*

As estratégias consistiram na observação das aulas, coleta de dados através da elaboração de perguntas e execução de entrevistas, fotos, vídeos, assim como, conversas informais com professores e alunos. A aplicação desse trabalho envolveu a observação de 8 aulas de quarenta e cinco minutos cada, ministradas em uma turma com 28 alunos do 9º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental de Marabá, PA. Posteriormente, realizamos a síntese das entrevistas realizadas com os 5 alunos e os dois professores.

#### 2.3 - Procedimentos da análise do corpus

Os procedimentos utilizados na pesquisa consistiam em: 1) estudos teóricos sobre gêneros discursivos/textuais previamente estabelecidos; 2) observação da turma e professora em formação inicial, a fim de conhecer a realidade a partir do contexto; 3) análise e reflexões

sobre o trabalho diante da compreensão e aplicação de uma prática docente a partir do ensino de gêneros, levando em consideração sua mediação através de uma sequência didática com o gênero artigo de opinião.

Para a confecção dos oito diários, realizamos alguns procedimentos que versavam na **pré-observação**, momento em que elaboramos os questionamentos que direcionaram aos aspectos centrais da observação. Em seguida, passamos para a **observação**, quando realizamos a coleta dos dados (vídeos, áudios, fotos e conversas informais). Dessa forma, fizemos a descrição de todos os passos desencadeados em sala, durante as oito aulas de quarenta e cinco minutos cada, ministradas pela professora-estagiária. Posterior a isso, seguimos para a **pós-observação**, que consistiu na análise das marcas linguísticas presentes no texto.

Diante do “contexto”, olhamos para as atividades realizadas envolvendo a SD com o artigo de opinião. Nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com o professor regente, a professora-estagiária e com os cinco alunos (escolhidos aleatoriamente) que responderam perguntas distintas, conforme mostra o Quadro 03 e 04, respectivamente, permitiu refletir sobre a relação professor-aluno em termos de ensino.

#### QUADRO 03 - Perguntas dirigidas aos professores

1. Em que medida você já havia realizado estudos teórico-metodológicos sobre gêneros textuais/discursivos antes da realização dessa experiência? Havia algumas dúvidas sobre essa teoria/método de ensino? Com essa experiência foi possível esclarecer alguma dúvida? O que foi mais difícil na aplicação da sequência didática?
2. Quais as considerações sobre a experiência realizada em sala de aula? (Positivas/Negativas) Essa experiência estabelece alguma proximidade com os estudos de gêneros?
3. Quais os seus questionamentos sobre essa perspectiva de trabalho no ensino de língua?

Fonte: própria autoria

#### QUADRO 04: Perguntas dirigidas aos alunos

1 <sup>a</sup> ) O que você achou da experiência de elaboração de um artigo de opinião?
2 <sup>a</sup> ) O que você aprendeu sobre a disciplina de língua portuguesa nessa experiência?
3 <sup>a</sup> ) O que você gostaria de ter aprendido nas aulas, o que faltou? Tem alguma sugestão?

Fonte: própria autoria

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados, efetuamos a discussão e análise dos dados coletados durante a pesquisa, em seguida tecemos algumas considerações finais sobre este estudo, destacando as contribuições do ensino e da aprendizagem de gêneros na Educação Básica.

## Capítulo III

### 3 - Descrição das aulas observadas

*1ª aula - 22/04/2015 de 13h30min as 15h00min*

A aula iniciou-se com a entrega de um artigo de opinião pela professora em formação inicial. O artigo apresentava como tema: A proibição do uso do celular e boné na sala de aula, e trazia por título: “Uma Proibição Necessária”, um texto retirado do blog: Um país se faz com homens e livros. Logo após a entrega aos alunos, anunciou que deveriam fazer uma leitura silenciosa do mesmo, observando as características da estrutura do artigo, que estavam destacados e numerados propositalmente, para facilitar a identificação.

Em seguida, a professora iniciou a discussão sobre o tema, indagando-os sobre o que achavam; se concordavam ou discordavam do assunto. Nesse momento alguns alunos queriam participar, mas havia uma desordem na sala de aula, os alunos estavam muito agitados, conversavam demais, a professora então falou de uma maneira firme com eles, chamou a atenção e disse que quem não quisesse participar poderia se retirar da sala e continuou a conversa com a turma.

Durante a discussão sobre o tema alguns alunos interagiram, falaram que não concordavam com o uso do celular, pois tira a atenção dos alunos. Sobre o uso de bonés ninguém se pronunciou. A professora então começou a expor sobre a estrutura do artigo de opinião e escreveu na lousa as seguintes informações:

Artigo de opinião: é um texto que difunde opinião sobre um tema polêmico. Circula nos meios de comunicação em geral, como por exemplo, jornais, revistas e outros. Tem como estrutura básica uma ideia central (que resume o ponto de vista) e sua fundamentação em argumentos. Usa-se a 3ª pessoa do singular. Emprega-se um vocabulário escolarizado, evitando termos coloquiais e gírias. Lembrando que, no artigo de opinião, a intenção do autor é convencer quem lerá o texto e para isso é preciso apresentar bons argumentos.

A Professora falou para toda a turma que eles deveriam escrever em seus cadernos as informações sobre as características do artigo. Enquanto os alunos copiavam, ela apresentou o tema do artigo que seria produzido pelos alunos. Orientou que eles deveriam produzir um artigo com o tema Culto ao Corpo: Vaidade Excessiva.

*2ª aula- 29/04/2015 de 13h30min as 15h00min*

Nessa aula, a professora em formação iniciou, informando a turma que eles leriam um texto na sala de aula e em seguida todos iriam para a sala de vídeo onde a aula continuaria com a apresentação de vídeos relacionados ao tema que eles irão produzir. No momento em que ela explicava o supervisor chegou informando que a sala de vídeo estava liberada, a partir de então a turma se agitou muito, mudaram de sala correndo e na sala de vídeo o descontrole foi maior. Foi necessário a professora falar muito sério com a turma para continuar a leitura do texto e a discussão sobre o assunto.

Uma aluna se dispôs a ler o texto, o texto escolhido foi *Vaidade excessiva pode ser um risco para saúde* retirado do blog: Mulheres do Futuro-Guia da mulher. Após a leitura, a professora fez os seguintes questionamentos sobre o assunto: “O que entendiam por vaidade excessiva?”; “Concordam ou não com o assunto, o que acham?” Em seguida indicou os alunos pelo nome para fazê-los participar, poucos falaram suas opiniões.

No segundo momento, a professora começou a expor os vídeos retirados do Youtube<sup>2</sup>. O primeiro vídeo tratava da história de Samara, uma moça que vivia insatisfeita com o seu corpo, apesar de magra, sempre via-se gorda e feia e então começou a procurar métodos para emagrecer, isso gerou uma doença grave: a anorexia. No vídeo havia depoimentos de familiares e amigos de Samara contando sobre os momentos difíceis que a levaram perto da morte. Após a apresentação do vídeo para a turma, a professora perguntou o que eles acharam do vídeo, uma aluna disse que a garota não precisaria ter passado por toda essa dificuldade se não fosse tão vaidosa, poderia ser bonita e saudável.

O segundo vídeo era uma reportagem do Jornal da Record que tratava sobre a vaidade excessiva, o uso de anabolizantes e produtos considerados “milagrosos”, a realização de cirurgias plásticas e as doenças causadas pelo culto ao corpo. Ao término dos vídeos a professora questionava a turma sobre a opinião deles, no entanto, era muito difícil a interação, pois poucos falavam, enquanto outros faziam bagunça. Em vista disso, a professora indicou um aluno para comentar o próximo vídeo que seria apresentado.

O terceiro vídeo apresentado à turma tratava sobre o caso da modelo, Andressa Urach - um caso muito recente e de grande repercussão na mídia -, a modelo, dizia no depoimento que queria ser mais linda que todo mundo, queria ser a mais admirada e não teve

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=JILLdKuZkxc> - Conexão Repórter (08/03/15) - Andressa Urach abre o jogo para Roberto Cabrini.



medo de passar pelas diversas cirurgias plásticas e revelou que no seu corpo, apenas o bumbum era natural. O que levou a atriz a passar pela UTI foi à aplicação de hidrogel na perna, e isso a levou perto da morte. Após esse vídeo os alunos participaram um pouco mais e o aluno indicado falou que a modelo era muito vaidosa e quase morreu por isso, na opinião dele, as pessoas deveriam se aceitar como são, sejam elas bonitas ou feias, o que importa é a saúde.

No terceiro momento da aula a explicação foi sobre a estrutura do artigo, a professora expôs um slide explicando sobre cada elemento da estrutura, lembrando a turma que na próxima aula seria a primeira produção do artigo. No slide estavam apresentadas as seguintes informações:

O artigo de opinião é um texto opinativo, de cunho argumentativo. Poderia apenas ter dito, texto argumentativo.

- Trata-se de um gênero em que a opinião de um autor sobre um assunto de relevância é definida, através de recursos argumentativos como: comparações, exemplificações, depoimentos, dados estatísticos etc.
- A estrutura possui a estrutura básica de dissertação: introdução-apresentação do ponto de vista. Desenvolvimento – a argumentação. Conclusão – retomada da tese inicial ou propostas e sugestões.
- Como começar um artigo de opinião? Atenção ao começar o tema!
- Um parágrafo introdutório é o norteador de toda estrutura dissertativa.

Durante a apresentação a professora falava algumas dicas importantes: não se pode escrever um artigo em 1ª pessoa do singular, utilizar expressões como: na minha opinião, eu acho, eu acredito, e etc. [Não é uma regra, mas deve-se orientar o aluno para utilizar a modalização.]

“Não pode fugir do tema, e se colocar alguma informação é necessário apresentar de onde esta informação foi retirada para dar veracidade ao texto e provar o que falou”. Deu as últimas dicas à turma, depois relembrou que na próxima aula seria a produção textual e quem não estivesse disposto a produzir ou participar não era necessário ir à aula.

*3ª aula - 06/05/2015 de 13h30min as 15h00min*

Nesta aula aconteceu a primeira produção do artigo com o tema Culto ao corpo: Vaidade excessiva. A professora escreveu na lousa alguns dados importantes para os alunos

utilizarem em suas produções caso necessário, foram estes: o nome da modelo Andressa Urach, o Brasil está na 2ª posição dos países que mais realizam cirurgias plásticas e a mais realizada é a Lipoaspiração. Após copiar esses dados, distribuiu a folha em que deveria ser escrito o artigo, os alunos poderiam fazer um rascunho no caderno, mas deveriam passar a limpo para a folha padrão.

Uma aluna perguntou a professora se o título era *Culto ao corpo: Vaidade excessiva*. Ela disse que era um bom questionamento, então, chamou a atenção de todos para informá-los que eles deveriam criar um título, pois aquele era o tema; isso gerou algumas dúvidas, pois eles não compreenderam. Ela exemplificou com os artigos lidos nas aulas anteriores, mostrou o título deles e lembrou que todos falavam sobre o *Culto ao corpo*, porém o título deveria ser criado por eles. Pediu para que caprichassem na escrita e se preocupassem com o que iriam escrever, pois o texto seria lido por outras pessoas e elas precisariam compreender o assunto.

Começou a produção e em menos de meia hora, parte dos alunos terminaram de escrever, um deles não gastou quinze minutos para concluir seu texto. Foram então liberados para saírem da sala, enquanto outros, produziram até o término da aula e alguns que estavam passando a limpo para a folha padrão, ficaram de levar para ela na secretaria da escola.

*4ª aula- 13/05/2015 de 13h30min as 15h00min*

A professora devolveu os textos produzidos pelos alunos. Em seguida, falou sobre a escrita dos textos, informou que cada texto devolvido continha observações e que cada um deveria ler atentamente e se tivessem dúvidas que as tirassem imediatamente. Poucos perguntaram, alguns pediram uma explicação sobre as observações anexas aos seus textos mediante a lista de constatação. Isso mostrou grande interesse por parte de alguns. Dando continuidade, falou dos pontos críticos observados diante da leitura, e também da correção feita por ela e por outros professores, lembrou que estes textos deveriam ser “melhorados” para futuramente serem publicados em um *blog* e no mural da escola.

Retomando o que foi falado em aulas anteriores, a professora tornou a explicar a estrutura do artigo: introdução, desenvolvimento (onde deve conter os argumentos) e a conclusão, pois este foi o maior problema diagnosticado. Muitos textos não seguiram a estrutura, outros continham uma boa introdução, porém não constavam argumentos, ou possuíam uma fraca conclusão.

Outro ponto de relevância na maioria dos textos foi à grande dificuldade com a paragrafação. Muitos não seguiram aspectos mínimos exigidos na produção de um artigo, então para que ficasse claro e para que na próxima reescrita, esses aspectos fossem sanados, a professora retomou o conteúdo sobre a paragrafação e pontuação. Dessa forma, ela levantou as seguintes perguntas: o que é paragrafo? O que é paragrafação? Em seguida, se dirigiu a lousa e mostrou exemplos, como o espaçamento, o que caracteriza o parágrafo, e tornou a indagá-los se estavam compreendendo o assunto, se as dúvidas estavam sendo sanadas, e se na última produção, conseguiriam desenvolver um bom texto. Alguns afirmaram, outros ficaram quietos.

Finalizando a aula, a professora alertou sobre outros problemas como: colocarem-se em primeira pessoa, palavras ou frases que deveriam estar entre aspas, dificuldades com separação silábica, troca de letras (por exemplo: *m* no lugar de *n* e *c* no lugar de *ss*); letras maiúsculas no meio de minúsculas, nomes próprios com letras minúsculas, e a presença constante de gírias. Em seguida, os tranquilizou, pois estes problemas seriam abordados e sanados a partir das próximas aulas.

*5ª dia de aula - 19/05/2015 de 13h30min as 15h00min*

A professora iniciou a aula explicando sobre a lista de constatação que foi utilizada durante a correção da produção inicial de cada um dos alunos. Ela procurou explicar o objetivo, a importância da lista na correção, e como a mesma pode ajudá-los na próxima produção. Após esse primeiro momento, retomou as instruções sobre a estrutura de um artigo de opinião.

Quanto ao título deu a seguinte instrução: o artigo de opinião precisa necessariamente de um título, portanto, eles deveriam criar um título que despertasse a curiosidade e atenção do leitor, isso é muito importante. Em seguida abordou os seguintes pontos: 1) Introdução – Situação-Problema: apresentação ou contextualização da questão em discussão. Quando se termina a introdução do assunto parte-se para o desenvolvimento: 2) Transição para o desenvolvimento - Discussão: Expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Utilizar uma linguagem elaborada, evitar gírias, repetições de frases, construir ideias entrelaçadas, ou seja, uma ideia encaixa com a outra; “uma pessoa que escreve precisa ter um bom argumento”; 3) Solução - Avaliação: Evidencia a resposta a questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou apreciação do assunto abordado. Lembrou ainda, que se deve tomar cuidado para que nos argumentos não

seja retratado a emoção. Ela disse que: *“A emoção não pode comprometer as opiniões a respeito do assunto, que não se pode demonstrar emoções no texto, precisa ser escrito de forma impessoal”*.

A Professora entregou um novo texto para a turma: *A vovó na janela*, de CASTRO, Cláudio de Moura. In: KÖCHE, V.S; BOFF, O.M.B; MARINELLO, A.F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petropolis, RJ: Vozes, 2010. A partir disso, ela propôs uma leitura compartilhada do texto entregue para a turma, o que objetivou uma maior interação e atenção na leitura do texto para posteriormente, iniciar a análise do mesmo.

O artigo de opinião iniciava da seguinte forma: *“Cada sociedade tem a educação que quer: a nossa é péssima, antes de tudo porque aceitamos passivamente que assim seja além de não fazermos a nossa parte em casa como pais.”* O texto fala da educação, e o autor deixa claro sua opinião com argumentos firmes. O artigo é construído em 12 parágrafos, onde cada parágrafo tem uma nova ideia, a partir disso, o autor constrói opiniões acerca da educação escolar, possui uma linguagem elaborada, é escrito na língua formal, e possui coerência.

Diante disso, a estagiária perguntou se eles sabiam o que era coerência, dois alunos que sempre estão atentos e participativos, responderam o que a professora perguntava. Com isso, ela deu mais exemplos e lembrou que o artigo trabalhado em sala estrutura-se exatamente da forma como foi visto: situação problema, discussão e solução – avaliação.

Durante a análise, a professora pediu que eles falassem e mostrassem no texto qual o tempo verbal presente, neste caso, a partir da presença dos elementos verbais, que permitem identificar que está escrito no presente do indicativo. Os alunos faziam as marcações diretamente no artigo, a participação foi pequena, mas a aula rendeu de forma positiva, pois não ouviu tanto barulho como nas últimas aulas, as conversas paralelas foram mínimas e ela conseguiu aparentemente explicar o conteúdo planejado.

Como atividade, ela orientou que o texto era deles, então poderiam marcar, riscar bastante, inserir anotações, etc. Pediu que eles identificassem no texto todos os aspectos mencionados em sala, buscando entender e fazer as marcações identificando no texto os operadores argumentativos, e também a separação dos pontos iniciais da aula: introdução, desenvolvimento e conclusão a partir de cada parágrafo. Para a próxima aula, ficou combinado que o texto seria discutido em sala e trabalhado em cima dos operadores argumentativos e outros pontos de grande relevância no texto.

Nessa aula a professora iniciou perguntando quem havia feito à atividade da aula passada, mas apenas alguns fizeram, ela então, perguntou se eles estavam com o texto em mãos, boa parte estava. A partir de então ela começou a falar sobre o texto, se eles lembravam do mesmo, pois haviam lido na aula passada e explicou que nessa aula estudariam sobre os conectivos e distribuiu para a turma uma folha contendo uma explicação abrangente sobre cada um deles, para que servissem e exemplos de como utilizá-los.

Pediu que eles fizessem uma leitura silenciosa e circulassem os conectivos que encontrassem baseando-se pela folha que ela entregou e deu 10 minutos para eles realizarem a leitura. Depois do tempo estipulado, a professora começou a perguntar quais conectivos encontraram e analisou o texto de acordo com as orientações da folha.

Pediu que alguém citasse um conectivo que encontrou no texto, uma aluna citou o *mas* e falou que é o conector de oposição. Em seguida a professora se direcionou a outra aluna e perguntou qual conectivo ela encontrou no texto, ela não se preocupou em procurar, e citou um conector do quadro, a professora então disse que estava perguntando de um conectivo que poderia ser encontrado no texto. Logo depois a professora demonstrou aos alunos que o artigo que eles leram possuía coesão, o autor apresentava a situação-problema, argumentava, discutia e depois concluía. Então, ela questionou a partir de qual parágrafo ele introduzia o assunto, alguns responderam que era a partir do primeiro e do segundo parágrafo. Ela alertou que o autor seguia uma sequência linear e é isso que eles deveriam fazer ao escrever o texto.

Em seguida, ela demonstrou em quais parágrafos iniciava a discussão e em qual parágrafo ele concluía o texto e pediu para que uma aluna lesse o parágrafo final, no término da leitura ela falou que algo interessante no texto é que ele inicia com uma opinião e encerra com a mesma, da mesma forma, eles deveriam fazer: iniciar e terminar com uma opinião. Depois, ela sugeriu que eles guardassem o texto, pois servirá como exemplo para eles quando precisarem.

No segundo momento da aula, a professora começou a explanar sobre os conectivos e expôs na lousa as seguintes informações:

- Conectores/ organizadores do discurso
- Conectores: designação para as palavras ou expressões que servem para conectar (ligar/unir) vários segmentos linguísticos
- As frases no período, os períodos no parágrafo e os parágrafos no texto.

- Adicionar/enumerar: é, também, ainda, nem. *Ex: José levantou cedo e foi trabalhar.*
- Finalidade: a fim de que, com o intuito de, com o objetivo de, para que. *Ex: É necessário estudar com dedicação para que se obtenha aprovação.*
- Oposição: mas, porém, contudo, todavia. *Ex: Tentou rezar, mas não conseguiu terminar.*

Quando terminou, mostrou os exemplos e perguntou a turma onde estavam os conectivos. Pediu que cada um lesse os conectivos na tabela, indagando para que serviria cada um deles e os exemplos. Questionava sempre a turma qual o conectivo encontrado na frase.

A professora colocou na lousa a seguinte frase para exemplificar um conectivo de explicação: *O menino parou de chorar porque tinha brio, mas como doía seu coração.* Ela perguntou qual o conectivo da frase e uma aluna respondeu que era o *porque*, pois estava explicando porque o menino parou de chorar. Em seguida, outra aluna fez uma observação importante, disse que na frase não tinha apenas um conectivo, mas, dois. O *porque* de explicação e o *mas* de oposição. E a professora confirmou, chamando a atenção de toda a turma para os dois conectivos presentes na frase.

Por fim, a professora disse que todos possuíam a lista de conectivos e sugeriu que lessem e informou que passaria uma atividade para eles responderem e que eles iriam começar a responder, se o tempo da aula acabasse, deveriam devolver a ela para resolverem na outra aula. Para não correr o risco de deixarem em casa, e não fazerem o que ela pediu.

*7ª aula- 10/06/2015 de 13h30min as 15h00min*

A professora iniciou a aula informando para a turma que era a última aula, e que na próxima semana seria a produção final do artigo. Lembrou também que eles deveriam se esforçar para que os textos fiquem bons, muito bem escritos, pois será exposto na escola e será publicado em um blog.

Em seguida ela relembrou tudo o que já foi exposto em sala, o que eles deveriam ter aprendido. Foi trabalhado durante as aulas sobre a Estrutura do artigo (retomada em várias aulas), a paragrafação, lista de constatação, operadores argumentativos, e na última aula seria trabalhado os sinais de pontuação.

Durante essa aula, o objetivo era falar sobre a pontuação nos textos. Para isso a professora expôs na lousa as seguintes informações:

- Pontuação:
- Vírgula: é um sinal que marca uma pausa de curta duração.

- Emprega-se a vírgula para: separar elementos que desempenham a mesma função sintática. *Ex: Comi uma salada mista, um peixe grelhado e uma batata inglesa.*
- Isolar o vocativo. *Ex: Pedro, estuda!*
- Isolar o aposto. *Ex: Machado de Assis, o maior escritor realista brasileiro.*
- Casos em que é proibido o uso da vírgula: separar sujeito e predicado. *Ex: As frutas são fontes de vitaminas.*
- Separar o verbo e seus complementos (objeto direto e indireto). *Ex: Bruna entregou o medicamento ao paciente.*

Após esse momento a professora perguntou se a turma compreendeu sobre o uso da vírgula, alguns disseram que não, justamente os que não estavam prestando atenção. Ela então falou que não adiantava ela passar a tarde falando se ninguém sabia o que é objeto direto, indireto e função sintática e reforçou que se eles não sabem, nunca vão saber o que é uma vírgula e os aconselhou a pegarem o livro de Português e estudarem para entenderem o que é.

Em seguida a professora disse à turma que iria copiar os exemplos sobre o ponto e vírgula na lousa e o significado ela iria ditar para todos copiarem. Quando começou a explicar, disse que o ponto e vírgula é pouco utilizado, isso pode ser percebido em diversos textos. Ela copiou na lousa: Ponto e vírgula: tem um emprego mais específico.

Explicou ainda, que quando se quer dividir partes de um período que já se encontra subdividido por vírgula podemos utilizar o ponto e vírgula e exemplificou com a frase: *A floresta Amazônica representa as matas; o amarelo, a riqueza; o azul, a paz.* E pediu que os alunos copiassem que o ponto e vírgula é utilizado para separar elementos que já vêm subdivididos por vírgulas. E passou a falar sobre o ponto final, dizendo que ele é mais simples e não precisa copiar, falou apenas que é utilizado no final de uma frase. Disse ainda que, na correria da escrita pode-se esquecer de colocar o ponto final, dá para entender que a frase terminou ali. Ela deu as orientações finais, pois a sirene já havia batido e disse a eles que não poderiam esquecer seus materiais trabalhados em sala, que procurassem ler mais artigos e que na próxima aula estivessem presentes com o intuito de desenvolver um ótimo artigo.

*8ª aula- 17/06/2015 de 13h30min as 15h00min*

Na oitava aula aconteceu a segunda e última produção do artigo de opinião com o tema *Culto ao corpo: Vaidade excessiva*. O objetivo era levar a turma para a sala de vídeo,

onde seria reproduzida no Datashow a lista com os operadores argumentativos, e por ser um ambiente mais climatizado e calmo, ou seja, conseqüentemente um local adequado para os alunos se concentrarem e ficarem a vontade para a reescrita dos seus artigos de opinião. Enquanto a sala estava sendo preparada, a professora ficou na sala com os alunos dando algumas orientações. Lembrou que eles deveriam produzir o artigo final e pediu que se esforçassem para escrever um bom texto.

Em seguida, perguntou quem havia levado a primeira produção, a maioria levou. Ela então disse que os problemas detectados na primeira produção foram trabalhados nas aulas anteriores e disse para eles ficarem atentos com a paragrafação, algo que foi bem discutido na sala. Falou brevemente sobre os operadores argumentativos, da estrutura do artigo e pediu que tomassem cuidado com a paragrafação, pontuação e acentuação.

Assim que a sala foi liberada, a professora pediu que os alunos fossem para lá. E a partir de então entregou a folha para os alunos começarem a escrever. Informou que a lista de operadores estava exposta, para que, caso eles precisassem pudessem consultar. Alguns alunos se concentraram bastante para produzir, alguns deles utilizaram operadores, no entanto, os alunos que ficavam no final da sala não ficavam calados e atrapalharam bastante, diante disso a professora-estagiária chamou por diversas vezes a atenção dos mesmos, isso aconteceu várias vezes, mas eles não paravam, sorriam o tempo todo e continuavam conversando.

Após quarenta minutos iniciada a produção, alguns alunos começaram a entregar o artigo, os alunos mais agitados foram os primeiros. Quando entregaram, perguntaram para a professora se poderiam sair da sala, ela no primeiro momento não deixou, mas depois de algum tempo achou que era o melhor a fazer e liberou quem já havia terminado. A professora enfatizou para os alunos que eles não poderiam copiar textos da internet ou plagiar partes dos artigos que ela entregou para eles nas aulas anteriores. O texto deveria ser original, algo produzido por eles. Por fim, os outros alunos foram entregando e saindo, depois que a aula terminou apenas uma aluna faltava terminar o texto, a professora então disse que esperaria na secretaria, pois a sala de vídeo deveria ser ocupada por outra turma.

### **3.1 - Síntese das entrevistas**

O professor regente da turma aprovou a aplicação da sequência didática. Ele afirmou que havia trabalhado com os gêneros textuais, e que sempre utilizava os estudos dos gêneros como método de ensino. Admitiu que todo o trabalho desenvolvido foi muito positivo,



inclusive para incentivar os alunos, e também avaliar o desempenho de cada um; Ele elaborou questões sobre gêneros, e os mesmos foram aplicados na avaliação do 2º bimestre. Apesar de não estar presente na sala de aula observando o trabalho da professora em formação, os dois professores conversavam mediante telefone, e o professor regente concordava com o que era proposto por ela.

A Professora em formação inicial, contou que foi a sua primeira experiência de regência em uma turma do 9º ano e também o seu primeiro trabalho com gêneros textuais, e que, portanto, existiam muitas dúvidas no início, mas ao longo do processo ela conseguiu resolver e aproveitou a oportunidade para aprender sobre gêneros, e a partir da sequência didática, buscou explorar as capacidades de linguagem e escrita dos alunos.

Tendo em vista que o foco da docente era analisar como andava a escrita destes alunos que estão prestes a ingressar no ensino médio. Ela falou que pretende adotar outras vezes essa metodologia, claro que, ajustando alguns pontos onde percebeu que poderia ter feito melhor, momentos em que ela não conseguiu devido ao pouco tempo de aula, e apesar das dificuldades, e, como ela dizia, eram muitas. A experiência foi bastante positiva, não só para ela, como também no aprendizado dos alunos. A escola foi fundamental neste sentido, pois acolheu e ela se sentiu motivada.

Quanto aos cinco alunos, estes foram entrevistados individualmente. Todos eles afirmaram que gostaram das aulas, que conseguiram aprender muitas coisas, tiraram dúvidas e admitiram que tomaram o primeiro contato com um tipo de gênero enquanto produção textual. E que além de aprender como escrever um artigo de opinião aprenderam o conteúdo gramatical, novas palavras, os operadores argumentativos, pontuação e a estrutura geral de um artigo de opinião.

Tal experiência despertou em maior parte dos alunos o interesse em aprender mais sobre língua portuguesa, visto que todos os envolvidos avaliaram de forma positiva e significativa ter aprendido sobre alguns gêneros discursivo-textuais, e que deverão continuar estudando sobre gêneros, e sobre a língua de forma geral.

### **3.2 - Resultados e discussões da pesquisa**

Planejar o ensino de língua materna à luz da concepção sociointeracionista, significa entre outras coisas, compreender a língua como algo que permeia o cotidiano, que articula nossas relações com o mundo. Sem embasamento teórico, corre-se o risco de se caminhar por

práticas superficiais que não garantirão aos alunos, o conhecimento científico necessário para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Visto isso, podemos afirmar que na medida em que as aulas apresentavam mudanças consideráveis e positivas, considerando o empenho da professora e alunos, em termos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa mediante as atividades que compõe uma SD elaborada com o gênero artigo de opinião, a professora em formação inicial, conseguiu alcançar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a apropriação do gênero discursivo/textual; essas capacidades evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Acreditamos que essa experiência permitiu aos alunos que se sentissem responsáveis pela própria aprendizagem, visto que eles aprenderam como organizar, manifestar e defender uma opinião. O trabalho com o gênero também proporcionou que os alunos estudassem LM de uma forma diferente da qual eles estavam habituados.

No que se refere à avaliação da professora-estagiária, a experiência aplicada em sua sala de aula foi positiva. A professora-estagiária mencionou que durante sua formação, não obteve instrução aprofundada sobre os gêneros discursivos/textuais. *“A pesquisa e o interesse por gêneros textuais aflorou realmente durante minha “pesquisa de campo” para o TCC. No entanto, desde o início da graduação em Letras Língua Portuguesa tenho obtido contato com algumas disciplinas que abordavam o tema gêneros textuais, e por meio destas disciplinas consegui obter um conhecimento mais profundo a respeito do assunto.”*(trecho retirado da entrevista)

Isso demonstra a necessidade de que a universidade ou os cursos de formações de professores, ofertem habilidades e conhecimentos aos professores de línguas, pautados na direção do ensino dos gêneros.

Com isso, percebemos a importância que reside no fato de que, tal capacitação diante do trabalho com os gêneros, como aponta Marcuschi (2014, p. 16), oferece a “oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar”. Por isso, consideramos que a professora estagiária, mesmo encontrando dificuldades na distinção do que são os gêneros e como trabalhá-los em uma sala de aula do ensino básico, conseguiu realizar com êxito as atividades, por meio da SD, envolvendo e despertando as capacidades discursivas e linguístico-discursivas de seus alunos.

Ensinar a partir de gêneros é considerar o maior número possível de elementos que o constituem: desde o planejamento até a circulação na sociedade (incluindo a produção – escrita/oral – e a recepção – leitura/escuta) do texto. A noção de gênero está atrelada a concepção de língua como um constructo social, histórico, cultural e simbólico.

Com a aplicação de práticas de aulas a partir da perspectiva de gênero, percebemos que se torna possível o desenvolvimento das capacidades de interação na medida em que o aprendiz desenvolve capacidades de linguagem. Sabemos que os gêneros discursivos/textuais contribuem significativamente para o ensino de língua. Com isso, Motta-Roth (2006, p. 503) colabora ao defender que “é importante para o aluno vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola”.

Além disso, para que os gêneros sejam trabalhados de forma global o professor precisa adotar outras duas ferramentas didáticas necessárias à elaboração de uma SD bem planejada, a modelização e a lista de constatação.

Diante desses aspectos, tivemos por intenção, identificar e interpretar o modo como se deu a organização da prática elaborada pela professora em formação inicial, buscando verificar como se configurou sua prática em termos de ensino de língua materna mediado pelo ensino dos gêneros textuais/discursivos, confrontando as informações. Dessa forma, tomamos como referência durante a metodologia a perspectiva da Análise Crítica de Gênero.

Tal como foi posta a concepção de gêneros discursivos/textuais por estudiosos de diferentes correntes teóricas, evidencia-se que nas atividades de uso da linguagem, os gêneros se constituem como ferramentas semióticas que permitem e tornam possível a compreensão dos processos de produção, consumo e distribuição de textos dentro da sociedade.

Com base nos pressupostos e na proposta de ensino e aprendizagem sob a ótica da teoria dos gêneros textuais, incorporada aos PCNs, a prática de ensino em língua materna, por meio dos gêneros discursivos/textuais se mostra uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos relativos às manifestações reais da linguagem em nossas relações nas atividades sociais.

### 3.3 - Análise dos resultados da proposta de ensino

Com o objetivo inicial de realizar o estágio e, concomitantemente, investigar as contribuições em termos de ensino aprendizagem de LM, consideramos as observações realizadas.

Assim, procuramos responder as perguntas norteadoras desta pesquisa. E concluímos que, essa experiência permitiu aos alunos que se sentissem responsáveis pela própria aprendizagem, visto que eles aprenderam como organizar, manifestar e defender uma opinião, pois a abordagem desenvolvida caracterizou os aspectos do gêneros discursivo e buscou seguir o percurso do gênero para a prática/ação social, e do recurso linguístico para o gênero, e depois para a prática.

Constatamos ao longo desta pesquisa, algumas contribuições e reflexões, em termos de ensino e aprendizagem do trabalho realizado com base nos gêneros. Destacamos que o contato com o gênero artigo de opinião proporcionou que os alunos estudassem LM em uma prática social de linguagem, possibilitando a aprendizagem de aspectos que permitem ir além da linguagem verbal e escrita. Durante a experiência de estágio de observação, percebemos um interesse dos discentes em aprender mais sobre a disciplina de língua portuguesa.

Os resultados demonstram que ainda há muito o que ser pesquisado e estudado frente às teorias e concepções dos estudiosos e que permitam contribuições sobre as visões teóricas no que diz respeito ao estágio de observação e Análise Crítica de Gênero. Estes objetos de estudo devem permitir identificar e executar com autonomia o que foi considerado na teoria para então, ser aplicado na prática docente.

Cabe mencionar que a SD estava estruturada por momentos de leitura, conhecimentos de linguagem, escrita e reescrita de textos, considerando as condições de produção, a organização textual, a paragrafação e o uso de operadores discursivos, bem como de publicação de textos, conforme mostra o quadro abaixo:

**QUADRO 05**

<b>ATIVIDADES PROPOSTAS</b>	<b>CAPACIDADES PRIVILEGIADAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Aula 1: Apresentação da situação</b> - Apresentação da <i>professora</i> e da proposta de produção textual	CA  CA	Apresentar aos alunos a importância da produção textual não apenas no contexto escolar; Apresentar o gênero artigo de opinião (Foram levados dois textos um conto de Moacyr Scliar de título zap e um artigo de opinião que tinha como

		tema maioria penal).
<b>Aula 2: Apresentação da Situação</b> - Análise das características e estrutura do artigo de Opinião	CA	Conhecer as características do gênero apresentado e apresentar o tema da produção (artigos de opinião extraídos da internet e quadro magnético).
<b>Aula 3: Apresentação da Situação</b> -Discussão sobre o tema proposto para a produção.	CA	Discutir sobre o tema da produção para assim ajudar na 1º produção (Data show para apresentar vídeos sobre vaidade excessiva).
<b>Aula 4: Primeira produção</b> – Produção da primeira versão do gênero artigo de opinião.	CA, CD, CDL	Produzir a primeira versão do texto buscando expor tudo que foi discutido na apresentação da situação.
<b>Aula 5: Primeiro módulo</b> – Revisão da primeira produção	CA, CD, CDL	Revisar a primeira produção, buscando mostrar aos alunos as observações feitas por meio da lista de constatação.
<b>Aula 6: Segundo módulo:</b> Revisão da estrutura do artigo de opinião	CA	Revisar, por meio de novos artigos, a estrutura do gênero.
<b>Aula 7: Terceiro módulo:</b> Estudo dos conectores e paragrafação dentro do artigo de opinião	CLD	Internalizar e saber fazer uso dos conectores no texto.
<b>Aula 8: Quarto módulo:</b> Uso das modalizações e organização da sequência argumentativa	CDL	Apreender a estrutura da sequência argumentativa e analisar a importância das modalizações na construção dos argumentos.
<b>Aula 9: Produção final</b>	CA, CD, CDL	Escrever a versão final do artigo levando em consideração o que foi discutido na sequência didática.

Fonte: Autoria própria

Tal como podemos constatar, a SD aplicada nas aulas compreendeu o gênero textual artigo de opinião e envolveu o desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e análise linguística. Na elaboração da sequência didática, a professora em formação, explicou na entrevista, que procurou conhecer o gênero em questão, buscando informações em blogs, em pesquisas prévias e, ao mesmo tempo criando um banco de textos que possibilitou conhecer melhor as características do artigo de opinião que, posteriormente, serviu para explorar nas atividades da sequência didática.

A avaliação da produção textual embasada em formas de intervenção possibilita ir além dos problemas micro textuais e uma das maneiras de fazer isso é adotando a lista de constatações como parâmetro para a produção/correção do texto.

#### QUADRO 06

<b>LISTA DE CONSTATAÇÕES PARA O GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR</b>
❖ Você passa a ideia de alguém que leu e compreendeu os textos abordados na apresentação

- da situação?
- ❖ O texto pode ser considerado um exemplar do gênero dissertação escolar?
  - ❖ Está adequado aos destinatários múltiplos e ao veículo a ser veiculado/publicado?
  - ❖ Você passa a imagem de alguém que defende sua ideia por meio de argumentos bem fundamentados? Mobiliza o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão? Elabora contra-argumentos?
  - ❖ Os argumentos utilizados são coerentes com o tema? São suficientes para conseguir a adesão dos leitores? Foram hierarquizados corretamente de modo a conseguir o efeito de sentido desejado?
  - ❖ Seu texto apresenta progressão temática, ou seja, há em cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?
  - ❖ Sua subjetividade é expressa sem a utilização de expressões em 1ª pessoa (eu acho, eu acredito), de forma que seja garantido a seu discurso mais veracidade, não demonstrando uma opinião particular?
  - ❖ A coesão do texto é feita por meio de organizadores lógicos, estabelecendo relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão etc.? Ou preferiu não utilizar alguns desses elementos, mas como isso há as relações lógico-argumentativas?
  - ❖ Evita repetições desnecessárias por meio da coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, referência dêitica como: este, esse, esta, essa, isto, isso, etc.)?
  - ❖ Existem desvios gramaticais em relação à pontuação, frases incompletas/truncadas, ortografia, concordância, etc.?

Fonte: LIMA, 2012, p. 26.

Conforme Dolz; Gagnon; Decândio (2010) uma lista de constatações/controle diz respeito a algumas categorias que serão usadas na análise dos textos dentro da aplicação de uma sequência didática. Além disso, a construção da lista para um determinado gênero deve levar em consideração as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico discursivas (BRONCKART, 2007). Por isso, é preciso que o professor conheça bem o gênero a ser utilizado como modelo da produção textual.

A utilização da lista de constatações tornou-se uma ferramenta muito eficiente, pois auxiliou a professora na correção dos textos e, além disso, deu aos alunos às diretrizes essenciais para escrever/reescrever seu texto, levando em consideração as principais características do gênero produzido. Com o uso dessa lista de constatação, percebemos uma significativa mudança nas produções dos alunos, que a partir de então, incluíram à sua produção inicial. Os alunos escreveram a partir de seus conhecimentos prévios, e posteriormente, a escrita da produção final, com uma percepção melhorada, mais consistente e que foi levada a uma maior expectativa, visto que a mesma foi exposta no mural da escola e posteriormente, publicada no *blog*<sup>3</sup> dos projetos sobre gêneros.

<sup>3</sup> *Blog*: generostextuais2015.blogspot.com.br, vinculado aos Projetos: Gêneros textuais no ensino: Da Educação Básica ao Ensino Superior & Práticas Docentes e Estudos Teóricos de Norte a Sul: Leitura, Escrita e Análises Linguísticas.

Durante a observação no estágio realizado, pudemos perceber que não havia conhecimento de gêneros de forma aprofundada por parte da professora em formação inicial; quanto a nós que apenas observávamos as aulas, não obtivemos estudos motivadores que incentivassem práticas da docência a partir dos estudos dos gêneros dentro da universidade. Isso mostra que ainda há uma carência que necessita ser refletida.

Dessa forma, a abordagem de gênero discursivo desenvolvida durante a experiência de estágio consistiu na aplicação dos estudos referentes à Escola de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). De forma proveitosa e compromissada, deixa claro que os gêneros refletem e coordenam modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim, fornecem maneiras valiosas de investigar como os textos funcionam em diversos contextos.

#### **4 - Considerações e reflexões finais sobre a proposta de ensino**

Partindo da pergunta de investigação que norteou a produção deste estudo, podemos afirmar que a pesquisa trouxe contribuições para o aluno do Ensino Básico, pois foi possível constatar que as atividades por meio da SD foram produtivas e significativas e serviram como andaimes necessários para a aprendizagem, fomentando interações entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-grupo com base no ensino de gêneros discursivos, considerando o gênero artigo de opinião.

No que confere a importância do processo de observação, levantamento de questões e realização de reflexões na construção e reconstrução do próprio conhecimento sobre o ensino de linguagem e de possíveis transformações em novas ações de ensino de língua materna, este trabalho considerou a importância dos estudos dos gêneros textuais e discursivos, aplicados na prática em sala de aula, bem como a relevância de contextualizar os conteúdos para tornar a aprendizagem mais significativa.

Em vista dos conceitos de competência em relação às concepções de gêneros, vimos que este não pode ser desvinculado dos conceitos de língua/linguagem e de sociedade, práticas sociais, instituições sociais, comunidades linguísticas e cidadania, pois entendemos que, uma vez conhecedor da diversidade de gêneros discursivos existentes nas diversas esferas sociais, docentes e discentes, discursivamente e de maneira competente podem transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, podem participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas.

Assim, os estudos realizados possibilitam análises e reflexões sobre como realizar um trabalho de ensino da língua materna, pautado na perspectiva do ensino de gêneros discursivos e textuais. Os resultados indicam que a definição de novas agendas de pesquisas sobre o ensino de linguagem na perspectiva do ISD e Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil ainda possuem carências, de modo que, a aprendizagem da leitura, escrita e análise linguística se torne mais interessante e reflexiva ao aluno, possibilitando relacionar aspectos relativos à forma e à função no ensino da língua em uso em determinado contexto.

Como ponto de reflexão diante dos estudos levantados, vimos que eles caminham em direção à identificação dos procedimentos metodológicos adotados na implementação dessa pesquisa, visto que é considerada a aplicação das ações pedagógicas acerca do ensino de linguagem como prática social.

Salientamos que ao adotar os gêneros discursivos/textuais, isso caracteriza assumir seu caráter sócio-histórico/ideológico, materializado nas interações e conceber a língua como produto histórico e coletivo, em constante processo de transformação à medida que as relações sociais consolidam-se e modificam-se.

Vale dizer, que os estudos de gênero não podem ser vistos apenas como um modismo. É muito mais que isso, trata-se de uma modificação conceitual e prática, visto que a mais atual opção teórico-metodológica oferece caminhos mais abertos, que nos permitem ver o texto não apenas como uma estrutura, mas especialmente como uma atividade de linguagem que está rodeada por fatores múltiplos e que merecem atenção.

Na medida em que as aulas apresentavam mudanças consideráveis e positivas, considerando o empenho da professora e alunos, em termos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa mediante as atividades que compõe uma SD, a professora estagiária conseguiu despertar nos alunos o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a apropriação do gênero discursivo, como pudemos perceber, essas capacidades evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Acreditamos que essa experiência permitiu aos alunos que se sentissem responsáveis pela própria aprendizagem, visto que eles aprenderam como organizar, manifestar e defender uma opinião. O trabalho com o gênero também proporcionou que os alunos estudassem LM de uma forma diferente da qual eles estavam habituados.

No que se refere à avaliação feita com a professora-estagiária da turma de estágio, a experiência aplicada em sua sala de aula pode ser caracterizada de forma bastante positiva no



que compete à nossa visão enquanto pesquisadores, pois a professora demonstrou esforço, e dedicação em pesquisar e planejar as aulas, assim, conseguiu dominar o conteúdo, embora que no início tivesse encontrado diversas dificuldades, mas isso, não minimizou o bom trabalho da professora-estagiária. Consideramos nos resultados finais que a docente em formação inicial conseguiu realizar de forma satisfatória todas atividades envolvendo as capacidades discursivas e linguístico-discursivas promovendo um ensino de língua materna com qualidade.

Com isso, deixamos claro que a importância da capacitação reside no fato de que, tal como aponta Marcuschi (2014, p. 16) o trabalho com gênero oferece a “oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 278-326

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 280.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: São Paulo, 2014.

BAZERMAN. Charles. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. DIONÍSIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL. Judith Chambliss (ORGs). Editora Cortez. 4ª edição. São Paulo:2011.

BOENTE, A.; BRAGA, G. **Metodologia científica contemporânea**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II**, (2002). Brasília: MEC.

BUNZEN, C. 2004. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Letramento do professor**. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_generos.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html).

BRONCKART, Jean-paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel machado; Péricles Cunha. 2.Ed. São Paulo: EDUC, 2012. p.34-75.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

CRISTOVÃO. Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015.

DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). (2002). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M & SCHNEUWLY, B. ([2001] 2004). “**Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**”. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire 1921. São Paulo: (Coleção polêmicas do nosso tempo); Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. (2000). **A importância do ato de ler – em três artigos que se complementam**. 39ª ed. São Paulo: Cortez. FREIRE, P.; HORTON, M. (2003).

GERALDI, J. W. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 39-45.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 6. Ed. 2008. p. 30-121.

KOCH, I. V. & ELIAS, M. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed., 5ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, Paulo da Silva. **A lista de constatações como instrumento de regulação da aprendizagem em aulas de produção textual**. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 01, n. 01, p. 26–40, jan./jun. 2012.

MACHADO, Anna Rachel (2002). “**Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo**”. In: Meurer, J. & Bonini (org). **Gêneros sob diversas perspectivas**. (no prelo).

MACHADO, A; BEZERRA, M. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 2014. p. 1-16. Disponível em: [http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53\\_2014-04-04\\_12-17-14.pdf](http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf) . Acesso em 18 de jun. de 2015.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: DIONÍSIO, A; MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946 – **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **A questão dos suportes dos gêneros textuais** (UFPE/CNPq-2003) <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>. Acessado em: 18 de janeiro de 2017.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.), **Gêneros textuais: subsídios para o ensino de da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC – Editora da Universidade Sagrado Coração, 2002.

MEURER, J. L., A. BONINI & D. MOTTA-ROTH. (Orgs.) 2005. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial.

MOREIRA, T. M.; MOTTA-ROTH, D. **Popularização da ciência: uma visão panorâmica do Diário de Santa Maria**. In.: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), 8, 2008. POA. Anais. Porto Alegre: UFRGS/CELSUL, 2008. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **A popularização da ciência como prática social e discursiva**. In:

MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). **HIPERS@BERES-Discursos de popularização da ciência**. 1 ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009, v. 1, p. 130-195. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeI/>>.

MOTTA-ROTH, Désirée. **O Ensino de Produção Textual Com Base Em Atividades Sociais e Gêneros Textuais**. In: BONINI, Adair; FURLANETTO, Maria Marta. (Orgs). *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão : Ed. Unisul, v . 6, n. 3, p. 495-496, set./dez. 2006.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. D.E.L.T.A., 24:2

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **Gêneros Textuais da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **O fio da meada: descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica**. SÃO CARLOS: PEDRO & JOÃO EDITORES, 2010. 128P. ISBN - 978-85-7993-007-2.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez. Editora. 2004.

RODRIGUES, R. H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates** (pp. 153-183). São Paulo: Parábola.

ROJO, R. **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. H. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 196.

ROJO, R. H. **Letramento e capacidades de leitura**. Mar. 2010. Disponível em: <[http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)>. Acesso em: 10 Set. 2015.

\_\_\_\_\_ **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. de 2016.

SILVA, W. R.; LIMA, P. S. ; MOREIRA, T. M. . **Construção de Saberes no Trabalho Cooperativo.** In: Wagner Rodrigues Silva, Paulo da Silva Lima, Tânia Maria Moreira. (Org.). **GÊNEROS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADES.** 1ed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 13-21

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

# ANEXOS

*Texto da 1ª aula: Artigo de opinião a respeito de um assunto polêmico que é o uso do boné e do celular em sala de aula.*

### Uma Proibição Necessária

Um assunto que vem despertando a atenção não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade como um todo, é a proibição do uso de celulares e bonés pelos estudantes na sala de aula. A discussão acirrou-se após a restrição do uso desses objetos em algumas escolas. Apesar da polêmica instaurada, cremos que a vedação é a melhor solução.

No que se refere ao celular, a proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Quanto ao boné, a restrição de seu uso em sala de aula se deve a uma questão de educação e respeito pela figura do mestre. Deve-se ter em mente que o professor - assim como os pais e as autoridades religiosas - merece todo o respeito no exercício do seu ofício, que é o de transmitir conhecimentos. Do mesmo modo que é mal-educado sentar-se à mesa com um chapéu na cabeça, assistir a uma aula usando um boné também o é.

Por outro lado, alguns entendem que o Estado não poderia proibir os celulares e bonés em sala de aula, visto que violaria o direito da pessoa de ir e vir com seus bens. Entretanto, devemos ter em mente que não existe direito absoluto, todos são relativos. E sempre que há um conflito entre eles, deve-se realizar uma ponderação de valores, a fim de determinar qual prevalecerá. No caso em análise, o direito da coletividade (alunos e professores) prevalece sobre o direito individual de usar o celular ou o boné na sala de aula.

Desse modo, percebe-se que há razoabilidade nos objetivos pretendidos pela proibição, visto que beneficia toda a comunidade acadêmica. Os estudantes devem se conscientizar que escola é sinônimo de aprendizagem, e que todo esforço deve ser feito para valorizar o processo de ensino e a figura do professor.

**Legenda com o significado das cores**

**Relato da polêmica**

**Ponto de vista em relação à polêmica****Argumentação; Argumentos que sustentam o ponto de vista; Argumentos dos opositores****Conclusão***Texto da 2ª aula:*

Vale tudo pela beleza? Os perigos da vaidade excessiva

Mulheres adoram ficar bonitas, mas até que ponto vale tudo pela beleza?

Muitas pessoas já se arriscaram e acabaram se dando mal por acreditar que estar linda é o mais importante, mais importante até que a saúde.

Camila Lorenzetti, de 20 anos, foi para a praia e queria ficar logo bronzeada para não fazer feio. Veja o que aconteceu: “Me disseram que passar óleo de amêndoas com urucum era ótimo para deixar aquele bronze maravilhoso logo no primeiro dia. Dois dias antes de ir comprei os ingredientes e fiz a mistura. Quando cheguei na praia a primeira coisa que fiz foi colocar o biquíni e passar a gororoba. Ela era bem pegajosa e manchava bastante, mas achei que era normal. Cheguei na praia era mais ou menos duas horas da tarde e fiquei até às seis. Em casa percebi que estava muito vermelha, dolorida demais. No fim da história tive que voltar pra casa mais cedo com queimaduras de segundo grau”.

Laura Marquise, de 17 anos, também tem uma história trágica para contar: “Resolvi fazer depilação em casa. Peguei uma receita na internet, comprei tudo e fiz. Esperei esfriar, pois meu medo era me queimar, e comecei a aplicação. Na primeira puxada doeu muito, muito mesmo, mas axei que era normal e continuei. Na outra a cera grudou e não queria desgrudar por nada! Comecei a puxar por todos os lados tentando tirar desesperadamente e nada adiantava. Depois de muito esforço consegui, mas fiquei com a perna toda roxa, horrível.”

Maria Rita Machado, de 24 anos, sofreu também, e foi por uma besteira feita por profissionais. “Fui fazer uma limpeza de pele em um salão que sempre frequentava. Eles não se interessaram em saber se tinha algum tipo de alergia, se já tinha feito... Assim que a esteticista começou senti um ardor muito grande, mas ela disse que era normal. No fim estava toda vermelha e ela continuou afirmando que era esperado. Fui parar no hospital com uma alergia muito feia”.

Essas são histórias amenas com finais felizes, mas infelizmente muitas têm um final mais triste, mesmo porque muitas mulheres procuram por algo mais drástico. Milhares morrem por ano em cirurgias estéticas. Outras milhares ficam com cicatrizes permanentes por loucuras feitas pela beleza.

Conversamos com a psicóloga Luciana Coelho que nos explicou o que acontece na cabeça de pessoas que fazem esse tipo de coisa: Elas normalmente têm autoestima baixa e precisam estar eternamente passando por processos de “embelezamento” para se sentir bonitas, e nunca ficam safisfeitas. É aí que mora o perigo. Meu conselho é que as pessoas pensem muito bem se é realmente necessário se submeter a esse tipo de procedimento. Conversar com um psicólogo também é interessante para tomar esse tipo de decisão”.

Por isso, se goste de verdade: procure profissionais qualificados para fazer qualquer tratamento de beleza e pense muito bem, pois todos eles têm riscos!!!

*Lista de Constatação explicada na 4ª aula*

<b>Lista de constatações para o gênero dissertação escolar</b>
--

- ❖ Você passa a ideia de alguém que leu e compreendeu os textos abordados na apresentação da situação?
- ❖ O texto pode ser considerado um exemplar do gênero dissertação escolar?
- ❖ Está adequado aos destinatários múltiplos e ao veículo a ser veiculado/publicado?
- ❖ Você passa a imagem de alguém que defende sua ideia por meio de argumentos bem fundamentados? Mobiliza o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão? Elabora contra-argumentos?
- ❖ Os argumentos utilizados são coerentes com o tema? São suficientes para conseguir a adesão dos leitores? Foram hierarquizados corretamente de modo a conseguir o efeito de sentido desejado?
- ❖ Seu texto apresenta progressão temática, ou seja, há em cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?
- ❖ Sua subjetividade é expressa sem a utilização de expressões em 1ª pessoa (eu acho, eu acredito), de forma que seja garantido a seu discurso mais veracidade, não demonstrando uma opinião particular?
- ❖ A coesão do texto é feita por meio de organizadores lógicos, estabelecendo relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão etc.? Ou preferiu não utilizar alguns desses elementos, mas como isso há as relações lógico-argumentativas?
- ❖ Evita repetições desnecessárias por meio da coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, referência dêitica como: este, esse, esta, essa, isto, isso, etc.)?
- ❖ Existem desvios gramaticais em relação à pontuação, frases incompletas/truncadas, ortografia, concordância, etc.?

### ***Texto da 5ª aula: Análise de um artigo de Opinião***

#### A VOVÓ NA JANELA

*Cada sociedade tem a educação que quer: a nossa é péssima, antes de tudo porque aceitamos passivamente que assim seja, além de não fazermos a nossa parte em casa como pais.*

Em uma pesquisa internacional sobre aprendizado de leitura, os resultados da Coreia pareciam errados, pois eram excessivamente elevados.

Despachou-se um emissário para visitar o país e checar a aplicação. Era isso mesmo. Mas, visitando uma escola, ele viu várias mulheres do lado de fora das janelas, espiando para dentro das salas de aula. Eram as avós dos alunos, vigiando os netos, para ver se estavam prestando atenção nas aulas.

A obsessão nacional que leva as avós às janelas é a principal razão para os bons resultados da educação em países com etnias chinesas importantes. A qualidade do ensino é um fator de êxito, mas, antes de tudo, é uma consequência da importância fatal atribuída à educação pelos orientais.

Foi feito um resultado sobre níveis de estresse de alunos, comparando americanos com japoneses. Verificou-se que os americanos com notas muito altas eram mais tensos, pois não são bem vistos pelos colegas de escolas públicas. Já os estressados no Japão eram os estudantes com notas baixas, pela condenação dos pais e da sociedade.

Pesquisadores americanos foram observar o funcionamento das casas de imigrantes orientais. Verificou-se que os pais, ao voltar para casa, passam a comandar as operações escolares. A mesa da sala transforma-se em uma área de estudo, onde todos se sentam, sob seu controle estrito. Os que sabem inglês tentam ajudar os filhos. Os outros – e os analfabetos – apenas vigiam. Os pais não se permitem o luxo de outras atividades e abrem mão da televisão. No Japão, é comum as mães estudarem as matérias dos filhos, para que possam ajudá-lo em suas tarefas de casa.

Fala-se do milagre educacional coreano. Mas fala-se pouco do esforço das famílias. Lá, como no Japão, os cursinhos preparatórios começam quase tão cedo quanto a escola. Os alunos mal saem da aula e têm de mergulhar no cursinho. O que gastam as famílias pagando professores particulares e cursinhos é o mesmo que gasta o governo para operar todo o sistema escolar público.



Os exemplos acima lançam algumas luzes sobre o sucesso dos países do Leste Asiático em matéria de educação.

Mostram que tudo começa com o desvelo das famílias e com sua crença inabalável de que a educação é o segredo do sucesso. Países como Coreia, Cingapura e Taiwan não gastam muito mais do que nós em educação. A diferença é o empenho da família, que turbinava o esforço dos filhos e força o governo a fazer sua parte.

Curioso notar que os nipo-brasileiros são 0,5% da população de São Paulo. Mas ocupam 15% das vagas da USP. Não obstante, seus antepassados vieram para o Brasil com níveis baixíssimos de educação.

Muitos pais brasileiros de classe média achincalham a nossa educação. Mas seu esforço e sacrifício pessoal tendem a ser ínfimos. Quando deixam de assistir à televisão para assegurar-se de que seus pimpolhos estão estudando? Quantos conversam frequentemente com os filhos? As pesquisas mostram que tais gestos têm um impacto enorme sobre o desempenho dos filhos. Se a família é a primeira linha de educação e apoio à escola, que lições estão os mais educados dando às famílias mais pobres?

O Ministério da Saúde da União Soviética reclamava contra o Ministério da Educação, pois julgava que o excesso de horas de estudo depois da escola e nos fins de semana estava comprometendo a saúde da juventude. Exatamente a mesma queixa foi feita na Suíça.

No Brasil, uma pesquisa recente, em escolas particulares de bom nível, mostrou que os alunos do último ano do Ensino Médio indicaram dedicar uma hora por dia aos estudos – além das aulas. Outra pesquisa indicou que os jovens assistem diariamente a quatro horas de televisão. Esses são os alunos que dizem estar se preparando para vestibulares impossíveis.

O Ministério da Saúde da União Soviética reclamava contra o Ministério da Educação, pois julgava que o excesso de horas de estudo depois da escola e nos fins de semana estava comprometendo a saúde da juventude. Exatamente a mesma queixa foi feita na Suíça.

No Brasil, uma pesquisa recente, em escolas particulares de bom nível, mostrou que os alunos do último ano do Ensino Médio indicaram dedicar uma hora por dia aos estudos – além das aulas. Outra pesquisa indicou que os jovens assistem diariamente a quatro horas de televisão. Esses são os alunos que dizem estar se preparando para vestibulares impossíveis.

Cada sociedade tem a educação que quer. A nossa é péssima, antes de tudo porque aceitamos passivamente que assim seja, além de não fazermos a nossa parte em casa. Não podemos culpar as famílias pobres, mas e a indiferença da classe média? Está em boa hora para um exame de consciência. Estado, escola e professores têm sua dose de culpa. Mas não são os únicos merecendo puxões de orelha.

REFERÊNCIA: CASTRO, Cláudio de Moura. A vovó na janela. In: KÖCHE, V.S; BOFF, O.M.B; MARINELLO, A.F. Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

## 6ª Aula

Exemplos	Operadores argumentativos
José Bernardino levantou cedo e acendeu o fogareiro para ferver um café. (José C. Pozenato, <i>A cocanha</i> )	<p><b>Adição</b> (e, também, ainda, nem etc.)</p> <p>Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.</p>
As palavras caíam-lhe trêmulas e a voz saía-lhe sumida, em parte porque ele forcejava em a abafar <b>a fim de que</b> o não ouvissem, em parte porque a comoção lhe comprimia a garganta. (Machado de Assis, <i>A mão e a luva</i> )	<p><b>Finalidade</b> (a fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de etc.)</p> <p>Indicam uma relação de finalidade.</p>
Houve quem perguntasse: bebemos <b>porque</b> já somos loucos ou ficamos loucos <b>porque</b> bebemos? (Lima Barreto, <i>O cemitério dos vivos</i> )	<p><b>Causa e consequência</b> (porque, pois, visto que, já que, em virtude de, uma vez que, devido a, por motivo de, graças a, em razão de, em decorrência de, por causa de, como, por isso que etc.)</p> <p>Iniciam uma oração subordinada denotadora de causa.</p>

<p>Não se deliberam sentimentos; ama-se ou aborrece-se, <b>conforme</b> o coração quer. (Machado de Assis, <i>Helena</i>)</p>	<p><b>Conformidade</b> (conforme, para, segundo, de acordo com, como etc.)</p> <p>Exprimem uma ideia de conformidade ou acordo em relação a um fato expresso na oração principal.</p>
<p>Se o nosso amor, <b>portanto</b>, nobres damas, vos pertence, as tolices que ele gera vos pertencem também. (William Shakespeare, <i>Trabalhos de amor perdidos</i>)</p>	<p><b>Conclusão</b> (portanto, então, assim, logo, por isso, por conseguinte, pois – posposto ao verbo –, de modo que, em vista disso etc.)</p> <p>Introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente.</p>
<p>Lutará para não perder o pouco que tem, <b>ou</b> lutará porque não tem nada a perder. (Rubem Braga, <i>Cristo morto</i>)</p>	<p><b>Alternância</b> (ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja...seja, ora...ora etc.)</p> <p>Introduzem argumentos alternativos, levando a conclusões opostas ou diferentes.</p>
<p>Ele ia andando distraído pela rua quando, repentinamente, o conto lhe veio pronto, <b>como</b> a bola chega às mãos do goleiro. (Rubem Alves, <i>Pensamentos-brinquedos</i>)</p>	<p><b>Comparação</b> (como, mais...[do] que, menos que, tão [tanto]...como, tão [tanto, tal]...quanto, assim como etc.)</p> <p>Estabelecem relações de comparação entre elementos.</p>
<p>Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, <b>isto é</b>, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. (Machado de Assis, <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>)</p>	<p><b>Esclarecimento</b> (ou seja, quer dizer, isto é, vale dizer etc.)</p> <p>Introduzem um enunciado que esclarece o anterior.</p>
<p>O príncipezinho arrancou <b>também</b>, não sem um pouco de melancolia, os últimos rebentos de baobá. (Antoine de Saint-Exupéry, <i>O pequeno príncipe</i>)</p>	<p><b>Inclusão</b> (até mesmo, até, mesmo, inclusive, também etc.)</p> <p>Assinalam o argumento mais forte, orientando no sentido de uma determinada conclusão.</p>

**Texto da 7ª aula:****O CULTO AO CORPO PERFEITO**

Por: Janguê Diniz – Mestre e Doutor em  
Direito - Presidente do Conselho de  
Administração do Grupo Ser Educacional

A busca pelo corpo perfeito atinge tanto as mulheres quanto os homens. Há, nas sociedades contemporâneas, uma intensificação do culto ao corpo, onde os indivíduos experimentam uma crescente preocupação com a imagem e a estética. A principal prova dessa afirmação está nas incontáveis linhas de cosméticos, academias, centros de estética e de cirurgia plástica, além de revistas sobre beleza e boa forma que prometem dietas milagrosas.

Com uma ampla variedade, o mercado da aparência física é um dos que mais cresce atualmente. Entendida como consumo cultural, a prática do culto ao corpo coloca-se hoje como preocupação geral, que perpassa todas as classes sociais e faixas etárias, apoiada num discurso que ora se baseia na questão estética, ora na preocupação com a saúde.

Há registros bem antigos sobre a preocupação social com o corpo humano. Na Grécia Antiga, na busca pela perfeição, a beleza física era altamente valorizada, juntamente com um intelecto desenvolvido. Já na Idade Média, com a supremacia da igreja, predominou um dualismo entre corpo como fonte de pecado e alma como objeto de salvação. O culto à estética corporal foi proibido, assim como a exposição do corpo humano, mesmo nas artes.

Hoje, apesar de pessoas com o corpo perfeitamente em conformidade, o mercado da estética faz com que a mesma propaganda que anuncia a oferta crie a demanda. É cada vez mais comum que a mídia, em suas programações, destine cada vez maiores espaços para apresentar novidades em setores de cosméticos, de alimentação e vestuário. Propagandas veiculadas nessas mídias estão o tempo todo tentando vender o que não está disponível nas prateleiras: que o sucesso e felicidade dependem de um padrão de beleza imposto por eles.

Claramente não defendo o sedentarismo e acomodação. Acredito que ser saudável e buscar melhorias físicas são possíveis e necessárias para viver com mais saúde e disposição. O problema é quando essa busca causa algum tipo de doença como anorexia, bulimia ou uso de anabolizantes. Uma pesquisa realizada na Universidade de Edinburgh, na Inglaterra, mostrou que, ao acompanhar por uma década pessoas que viviam fora dos padrões, tanto de comportamento como estéticos, quem não se importa com as opiniões alheias é mais seguro, menos estressado, mais feliz e tende a viver por mais tempo.

O aspecto físico não pode ser o único sinônimo de êxito e felicidade. Significa estar e sentir-se bem e confiante mesmo contrariando os moldes que os padrões impiedosamente impõem. Estar bem com o espelho é consequência de bom humor, paz interior, saúde físico-mental, emoções equilibradas e estado de espírito.

A busca pelo corpo perfeito atinge tanto as mulheres quanto os homens. Há, nas sociedades contemporâneas, uma intensificação do culto ao corpo, onde os indivíduos experimentam uma

crescente preocupação com a imagem e a estética. A principal prova dessa afirmação está nas incontáveis linhas de cosméticos, academias, centros de estética e de cirurgia plástica, além de revistas sobre beleza e boa forma que prometem dietas milagrosas.

Com uma ampla variedade, o mercado da aparência física é um dos que mais cresce atualmente. Entendida como consumo cultural, a prática do culto ao corpo coloca-se hoje como preocupação geral, que perpassa todas as classes sociais e faixas etárias, apoiada num discurso que ora se baseia na questão estética, ora na preocupação com a saúde.

Há registros bem antigos sobre a preocupação social com o corpo humano. Na Grécia Antiga, na busca pela perfeição, a beleza física era altamente valorizada, juntamente com um intelecto desenvolvido. Já na Idade Média, com a supremacia da igreja, predominou um dualismo entre corpo como fonte de pecado e alma como objeto de salvação. O culto à estética corporal foi proibido, assim como a exposição do corpo humano, mesmo nas artes.

Hoje, apesar de pessoas com o corpo perfeitamente em conformidade, o mercado da estética faz com que a mesma propaganda que anuncia a oferta crie a demanda. É cada vez mais comum que a mídia, em suas programações, destine cada vez maiores espaços para apresentar novidades em setores de cosméticos, de alimentação e vestuário. Propagandas veiculadas nessas mídias estão o tempo todo tentando vender o que não está disponível nas prateleiras: que o sucesso e felicidade dependem de um padrão de beleza imposto por eles.

Claramente não defendo o sedentarismo e acomodação. Acredito que ser saudável e buscar melhorias físicas são possíveis e necessárias para viver com mais saúde e disposição. O problema é quando essa busca causa algum tipo de doença como anorexia, bulimia ou uso de anabolizantes. Uma pesquisa realizada na Universidade de Edinburgo, na Inglaterra, mostrou que, ao acompanhar por uma década pessoas que viviam fora dos padrões, tanto de comportamento como estéticos, quem não se importa com as opiniões alheias é mais seguro, menos estressado, mais feliz e tende a viver por mais tempo.

O aspecto físico não pode ser o único sinônimo de êxito e felicidade. Significa estar e sentir-se bem e confiante mesmo contrariando os moldes que os padrões impiedosamente impõem. Estar bem com o espelho é consequência de bom humor, paz interior, saúde físico-mental, emoções equilibradas e estado de espírito.