

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APORTES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

GARANHUNS – PE
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APORTES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana Soares da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca **Ariano Suassuna**, Garanhuns - PE, Brasil

A345f Albuquerque, Paulo Januário de

Formação continuada de professores: aportes teórico-
metodológicos da análise linguística na perspectiva de
Gênero / Paulo Januário de Albuquerque. - 2018.
227 f. il.

Orientador(a): Morgana Soares da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.

Inclui referências, anexos e apêndices

1. Formação continuada 2. Análise linguística 3. Textos
I. Silva, Morgana Soares da, orient. II. Título.

CDD 371.3

PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APORTES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, pela banca examinadora formada pelos professores em 30 de agosto de 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana Soares da Silva, UFRPE/UAG
Letras - UFRPE

Coorientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima, UFRPE/UAG
Letras - UFRPE

Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima - UFRPE (Examinadora interna)
Letras - UFRPE

Prof. Dr. Jorge Luís Lira da Silva – UFPE/CEEL (Examinador externo)
SEAP/CAC, CEEL - UFPE

Garanhuns – PE
2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, que me resgatou e transformou a minha vida através de Jesus Cristo.

À Capes pela provisão de bolsas de estudos durante parte do curso, o que possibilitou a compra de livros para cursar disciplinas e realizar esta pesquisa.

Aos meus pais Luiz Januário de Albuquerque (*in memoriam*) e Severina Gomes de Albuquerque pelo amor, cuidado e exemplo de simplicidade e honestidade.

Aos meus irmãos Edneide, Ednaldo e minha cunhada Eriene pelas orações e amor para com minha vida e família.

Aos meus pastores Abimael e Giovana pelo apoio, palavras de incentivo e amor ao longo desses mais de dois anos de curso.

Aos amigos da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional Adelma Elias e Carlos Eduardo, que tanto me ajudaram nessa conquista.

Aos colegas de trabalho da GREAM pelo incentivo e amizade ao longo desta caminhada.

À minha querida professora colaboradora da escola campo de estudo, o meu muito obrigado por ter aceitado o desafio de participar desta pesquisa e nos permitir realizar as atividades interventivas junto aos seus alunos.

Ao estimado diretor da escola campo de pesquisa e demais funcionários pelo imenso carinho e apoio nos prestados durante as formações na escola.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Morgana Soares por ter me aceitado como orientando. Certamente, sua firmeza, cobranças e incentivos fizeram toda a diferença em minha vida ao longo desse tempo, ajudando a me tornar o professor que sou hoje.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Gustavo Lima pelas inúmeras observações e sugestões a esta pesquisa que tanto fortaleceram minha experiência enquanto pesquisador e professor.

A todos os meus queridos professores do PROFLETRAS: Robson, Marlene, Juliene, Iêdo, Nilson, Márcia, Rafael, Ângela e Júlia pelo exemplo de ética e profissionalismo, além dos muitos aprendizados ao longo do curso.

Aos meus queridos colegas de PROFLETRAS: Alecsandra, Adriana, Aline, Nestor, Elisangela, Fátima, Risonete, Leiliany, Ana Maria, Emília, Rosielly, Márcio, Aparecida e Paula pelo companheirismo e amizade que levarei para o resto de minha vida.

À minha amada esposa Ivna Izabelly e meus filhos Petrus e Bernardo por terem me tornado um esposo e pai melhor e me inspirado nesta conquista.

Ao querido Júlio César, que tenho como um filho, pela amizade e ajudas com as tecnologias.

Finalmente, agradeço a todas as demais pessoas que não mencionei aqui, mas que de alguma forma tanto contribuíram com esse momento.

*“Se é ministério, seja em ministrar;
se é ensinar, haja dedicação ao ensino.”*

Romanos 12:7b

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo geral analisar o impacto da formação docente sobre Análise Linguística (AL) na perspectiva de gênero na construção e na execução de uma sequência didática em uma turma de 6º ano de uma escola pública do Município de Garanhuns. A questão de pesquisa que buscamos averiguar é a seguinte: Como formações continuadas ministradas por esta pesquisa contribuíram para a prática docente da professora participante, a partir da criação e da aplicação de uma sequência didática sobre produção de texto na perspectiva da Análise Linguística? A pesquisa justifica-se devido ao fato de os professores em geral alegarem dificuldades em trabalhar o eixo vertical da AL em relação aos eixos da Leitura e da Escrita na escola, como preconizam os documentos oficiais (PCN, PCE). Por isso, este estudo promoveu a reflexão desses temas através da oferta de formações continuadas para professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Agreste Meridional. Insere-se esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada de concepção interacionista da linguagem para o ensino de língua materna. Além disso, discute questões relacionadas à Formação Docente, a partir dos aportes teóricos de Perrenoud (2002), Tardif (2002), Imbernón (2009), Silva (2007), Pimenta (2002), dentre outros. Os estudos sobre língua(gem), gênero, texto e ensino apoiam-se nas concepções teóricas de Bakhtin (1997, 2003), Marcuschi (2008) e Neves (2014). Os pressupostos teóricos de AL e gramática aqui mencionados estão embasados nas concepções teóricas adotadas por Geraldi ([1984] 2012, 1997), Bezerra e Reinaldo (2013), Mendonça (2006), Antunes (2003) e Faraco (2008). As concepções de produção de texto estão norteadas por Geraldi ([1984] 2012, 1997), Antunes (2003), dentre outros. Os estudos e elaboração da Sequência Didática (SD) amparam-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), complementadas pelas discussões em Mendonça (2008). Por centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, e por se ocupar de um nível de realidade que não pode ser quantificado, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e uma pesquisa-ação, devido a seu caráter interventivo. Dessa maneira, sua metodologia apoia-se em Lakatos (2010), Lüdke e André (2013), Gil (2010), Minayo (2013), Thiollent (1986), Xavier (2010), dentre outros. O *corpus* da pesquisa está organizado a partir de entrevista semiestruturada, resposta a questionário, atividades didáticas desenvolvidas pelos professores, Plano de Ação da Intervenção e SD criada. Em relação aos sujeitos da pesquisa, temos os professores, o formador e a professora participante final que elaborou e aplicou uma SD sobre produção de texto na perspectiva da AL. De maneira geral, os resultados revelaram que os professores ainda confundem ensino embasado na perspectiva da AL com ensino da gramática tradicional. Também se comprovou que os professores têm dificuldades em articular os eixos de ensino da Leitura, da Escrita e da AL em relação ao trabalho com gêneros na escola. Quanto às formações ministradas por esta pesquisa, elas não alcançaram todas as pretensões iniciais, mas fortaleceram as discussões teóricas e práticas a respeito do ensino de gêneros na perspectiva da AL, contribuindo para a prática docente.

Palavras-chaves: Formação Docente. Gênero. Análise Linguística. Sequência Didática. Produção Textual.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the impact of teacher training on Linguistic Analysis (LA) from a gender perspective in the construction and execution of a didactic sequence in a 6th grade class from a public school in the Municipality of Garanhuns. The question of research that we seek to investigate is the following: How continued formations taught by this research contributed to the teaching practice of the participating teacher, from the creation and the application of a didactic sequence on text production from the perspective of Linguistic Analysis? The research is justified due to the fact that teachers allege difficulties in working the vertical axis of LA in relation to the axes of Reading and Writing in school, as the official documents (PCN, PCE) recommend. Therefore, this study promoted the reflection of these themes through the provision of continuous training for teachers of Portuguese Language of the Final Years of Elementary School in Southern Agreste. It is also inserted this research in the field of Applied Linguistics of interactionist conception of the language for the teaching of mother tongue. In addition, it discusses issues related to Teacher Education, based on the theoretical contributions of Perrenoud (2002), Tardif (2002), Imbernón (2009), Silva (2007) and Pimenta (2002). The studies on language (gem), gender, text and teaching are based on the theoretical conceptions of Bakhtin (1997, 2003), Marcuschi (2008) and Neves (2014). Theoretical contributions on AL and grammar mentioned here are based on the theoretical conceptions of Geraldi ([1984] 2012, 1997), Bezerra and Reinaldo (2013), Mendonça (2006), Antunes (2003) and Faraco (2008). The conceptions about text production are guided by Geraldi ([1984] 2012, 1997), Antunes (2003), among others. The studies and elaboration of the Didactic Sequence (SD) are based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), complemented by the discussions in Mendonça (2008). By focusing on the understanding of the meanings attributed by the subjects to their actions, and by dealing with a level of reality that can not be quantified, it is a qualitative research of an ethnographic nature and an action research, due to its character intervention. In this way, his methodology is based on Lakatos (2010), Lüdke and André (2013), Gil (2010), Minayo (2013), Thiollent (1986) and Xavier (2010). The corpus of the research is organized from a semi-structured interview, questionnaire response, didactic activities developed by teachers, Intervention Action Plan and SD created. Regarding the subjects of the research, we have the teachers, the trainer and the final participant teacher who elaborated and applied a SD on text production from the LA perspective. Overall, the results revealed that teachers still confuse AL teaching with grammar teaching. It has also been shown that teachers have difficulties in articulating the teaching axes of Reading, Writing and AL in relation to working with genders in school. As for the training provided by this research, they did not reach all the initial pretensions, but they strengthened the theoretical and practical discussions regarding the teaching of genres in the perspective of the LA, contributing to the teaching practice.

Keywords: Teacher Training. Genre. Linguistic Analysis. Following teaching. Text production.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E ESQUEMA

Quadro 1: Práticas inovadoras para a formação	p. 40
Quadro 2: Procedimentos de formação	p. 41
Quadro 3: Ensino de Gramática e prática de Análise Linguística	p. 52
Quadro 4: Análise Linguística 1	p. 108
Quadro 5: Análise Linguística 2	p. 117
Quadro 6: Orientações para construção de Sequência Didática	p. 127
Quadro 7: Etapas da Sequência Didática	p. 140
Quadro 8: Sequência Didática (aulas)	p. 148
Quadro 9: Formas de planificação do agir didático com gêneros	p. 162
Figura 1: Esquema de Sequência Didática	p. 76
Figura 2: Processo de ensino e aprendizagem na escola	p. 85
Figura 3: Texto produzido por estudante da Rede Estadual de PE	p. 116
Figura 4 e 5: Aplicação de Sequência Didática	p. 153
Esquema: Etapas da pesquisa	p. 106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL:	Análise Linguística
BCC:	Base Curricular Comum
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CCD:	Colegiado de Coordenação Didática
CEEL:	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
FC:	Formação Continuada
GEDELP:	Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa
GPAF:	Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental
GPEM:	Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM)
GRE:	Gerência Regional de Educação
GREAM:	Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE:	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
ISD:	Interacionismo Sociodiscursivo
LA:	Linguística Aplicada
LD:	Livro Didático
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
LDP:	Livro Didático de Português
LP:	Língua Portuguesa
NFC:	Núcleo de Formação Continuada
OTM:	Orientações Teórico-Methodológicas
PCE:	Parâmetros Curriculares Estaduais
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFD:	Parâmetros de Formação Docente
PNE:	Plano Nacional de Educação
PNLD:	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS:	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD:	Sequência Didática
SE:	Sequência de Ensino
SEE:	Secretaria Estadual de Educação
UAG:	Unidade Acadêmica de Garanhuns
CGDE:	Coordenação Geral de Desenvolvimento de Ensino
UFPE:	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE:	Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1: Carta de Anuência	p. 177
Apêndice 2: Declaração da escola	p. 178
Apêndice 3: Transcrição da entrevista	p. 179
Apêndice 4: Memorando	p. 181
Apêndice 5: Declaração da escola	p. 183
Apêndice 6: Questionário 1	p. 184
Apêndice 7: Questionário 2	p. 185
Apêndice 8: Plano de Ação das formações de professores	p. 186
Apêndice 9: Plano de Aula das oficinas.....	p. 192
Apêndice 10: Calendário de formações	p. 216
Apêndice 11: Plano de Aula – Professora participante da pesquisa	p. 219
Anexo 1: Termo de adesão dos professores	p. 226

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 FORMAÇÃO DOCENTE	25
2.1 OS SABERES DOCENTES	26
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: EMBASAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ..	30
2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	36
3 ANÁLISE LINGUÍSTICA	45
3.1 REFLEXÕES SOBRE ENSINO, ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA	51
3.2 PERCURSO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA	53
3.3 ENSINO DE GRAMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	57
3.4 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ...	61
4 GÊNEROS TEXTUAIS: PERCURSO ATÉ A SALA DE AULA	65
4.1 CONCEPÇÃO SOBRE LÍNGUA(GEM), TEXTO, GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL	69
4.2 GÊNERO: OUTRAS ABORDAGENS	71
4.3 OS GÊNEROS VISTOS ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	74
4.4 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA	84
4.5 CRÍTICAS AO MODELO GENEBRINO	87
5 METODOLOGIA	91
5.1 PROCEDIMENTO DE PESQUISA	98
5.2 SUJEITOS E ESPAÇOS DA PESQUISA	100
5.3 IMPREVISTOS DO PROCESSO.....	104

5.4 ETAPAS DE COLETA DE DADOS	105
6 ANÁLISE DE DADOS	107
6.1 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO REGIONAL I	107
6.2 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO REGIONAL II	115
6.3 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO NA ESCOLA V	126
6.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	139
6.5 ANÁLISE DOS DADOS: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	147
6.6 A PLANIFICAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO COM O GÊNERO	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	177
ANEXOS	227

1 INTRODUÇÃO

A escolha pelo título “Formação Continuada de Professores: aportes teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de gênero” não foi por acaso. Na verdade, resultou das inquietações de professores de Língua Portuguesa (doravante: LP) da rede estadual de Pernambuco, mais especificamente do Agreste Meridional, relatadas durante as Formações Continuidas (doravante: FC), das quais participei como formador de LP, quando integrava o Núcleo de Formação Continuada – NFC, da Gerência Regional de Educação (doravante: GRE) nos anos de 2015/2016.

Os professores alegavam dificuldades em trabalhar o eixo vertical Análise Linguística (doravante: AL) em leitura e escrita, como preconizam os Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE):

Nesta proposta curricular, a Análise Linguística é um eixo vertical, que perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade. Essa opção justifica-se pelo fato de a reflexão sobre a língua fazer sentido apenas a partir de seus usos, em situações de interação oral, de leitura ou de escrita. E também por se considerar que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de análise linguística é fundamental para a formação de um usuário da língua capaz de uma atitude criativa, e não apenas reprodutiva, frente à mesma (PERNAMBUCO, 2012, p. 40).

Como vimos no trecho acima, retirado do PCE (2012), a reflexão sobre a língua faz-se necessária em situações concretas de uso da linguagem. O documento apoia-se no referencial teórico de Bakhtin (1997, p. 279) que preconiza: “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Corroboram o exposto os estudos de Neves (2014, p. 20), ao afirmar que “a linguagem não existe a não ser na interação linguística”.

Por isso, acreditamos na relevância desta pesquisa, que coletou dados a partir das formações continuadas bimestrais ofertadas a professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Antigo Fundamental II) e estão

apoiadas no referencial teórico da AL na perspectiva de gênero e nos Parâmetros de Formação Docente (2014) para o trabalho do professor na sala de aula.

A presente pesquisa também reconhece que a grande maioria dos professores de LP têm demonstrando, ao longo dos últimos anos, um maior conhecimento das perspectivas sobre o ensino de gêneros na escola provenientes dos documentos oficiais (PCN, 1998; PCE, 2012), os quais passaram a destacar o texto como lugar de interação para o ensino de língua materna. Ainda assim, ao se depararem com os resultados das produções textuais de seus alunos, muitos deles se veem diante de problemas linguísticos, textuais e discursivos cujas práticas não conseguiram dirimir descompassos em relação às orientações oficiais. A sensação que passa é que os professores estão “errando”. Não estão conseguindo ensinar de acordo com o “prescrito”.

Antunes (2003, p. 26) aponta que ainda existe “uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção apenas para ‘exercitar’”. Isso remete a necessidades formativas dos professores que precisam das contribuições das atuais pesquisas sobre o trabalho com a escrita e análise linguística, a fim de nortear novas práticas de ensino na escola. Práticas essas que levem seus alunos a refletirem sobre as dificuldades na escrita, considerando o contexto situacional, funcional da linguagem e a produção dos sentidos do texto, conforme Antunes (2003, p. 45) afirma: “uma atividade interativa de expressão verbal (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém”.

A discussão sobre a necessidade de um ensino a partir de práticas efetivas, tomando por base o texto, já havia sido pensada por Geraldi (1984, p. 36), ao mencionar que:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.

Apesar da informação acima circular no meio educacional e ser conhecida por boa parte dos professores ao longo desses mais de 30 anos, isso não mudou a prática docente como se esperava. Talvez porque continuamos dedicando boa parte

de nossas aulas ao ensino prescritivo da língua, o que não contribui para melhoria do processo de leitura e escrita. Marcuschi (2008, p. 64) aponta que:

A língua não é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, mas que é determinada pelas condições de produção discursiva, com base em textos produzidos em situações interativas, uma atividade social, histórica e cognitiva.

Dessa forma, esta pesquisa, além de fundamentar-se sobre as concepções de texto como atividade social (MARCUSCHI, 2008), também considerou, por conseguinte, as teorias da linguagem referentes à Análise Linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006), uma vez que esse eixo foi escolhido dentre os demais (oralidade, leitura, escrita e letramento literário), que compõem os PCE (2012), devido à sua importância para o exercício das condições discursivas realizáveis através da escrita de gêneros diversos.

Nesse sentido, esta pesquisa considerou a seguinte questão de pesquisa: Como formações continuadas ministradas por esta pesquisa contribuíram para a prática docente da professora participante, a partir da criação e da aplicação de uma sequência didática sobre produção de texto na perspectiva da AL?

Os dados coletados para responder a tal questão de pesquisa foram averiguados após a realização de cinco formações continuadas ministradas a professores de LP dos Anos Finais, sendo dois encontros na Gerência Regional de Educação e três em uma das escolas estaduais de Garanhuns com oferta desta etapa de ensino. Os critérios para escolha da escola que sediou os três últimos encontros estão descritos na metodologia. Especificamos que esses momentos foram marcados durante as unidades bimestrais nos anos de 2017/2018, com vistas à elaboração de estratégias didáticas para o trabalho com AL na perspectiva de gênero.

Lembramos ainda que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia e seus parâmetros tiveram como sustentação as ideias e contribuições de Lüdke e André (2013) quanto ao método de pesquisa: etnográfica/pesquisa-ação. Esses embasamentos ajudaram na coleta e análise do material reunido das formações e oficinas realizadas junto aos professores de LP dos Anos Finais que culminou com a produção de uma SD sobre produção de texto na escola, construída e aplicada pela professora participante final deste estudo. Para uma melhor

compreensão deste trabalho, os procedimentos mencionados e descritos estão detalhados na seção metodológica, embasados sob outras fundamentações teóricas que os apoiam (LAKATOS, 2010; GIL, 2010; MINAYO, 2013; THIOLENT, 1986; XAVIER, 2010).

Em breve explicação sobre os estudos que norteiam esta pesquisa-ação, comprovou-se que o ensino de língua materna tem passado a considerar cada vez mais o contexto social dos alunos, os gêneros textuais que circulam socialmente e o letramento social desses sujeitos no espaço da sala de aula. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), um ambiente escolar que proporcione ao aluno a produção de textos orais e escritos que os levem a pensar os contextos de produção, efetuar atividades múltiplas e variadas, permitindo-lhes apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para expressão comunicativa.

Neste percurso de formações que este trabalho realizou, como parte de sua proposta interventiva, é preciso mencionar as ações que a Secretaria de Educação do Estado (SEE) realiza através da Gerência Regional de Educação, para então entendermos como esta pesquisa se inseriu nesse processo.

A SEE promove anualmente quatro Formações Continuadas através das GRE para professores de LP do Ensino Fundamental dos Anos Finais e do Ensino Médio, sendo uma a cada bimestre, geralmente em uma quinta-feira. Sobre esse quantitativo, consideramos esse tempo de estudo insuficiente para se buscar resolver tantas demandas, diante das inúmeras necessidades formativas dos professores.

Em relação às aulas, o Estado orienta que um percentual da carga horária do professor com 150 e 200h/a (Em média, 10 aulas mensais) seja destinado às aulas-atividade na escola, devendo ser utilizadas para planejamento das aulas, elaboração e correção de provas e atividades extra classe. Por isso, a SEE solicita que estas aulas constem no horário do professor. O mesmo princípio é adotado em relação a outros componentes curriculares como Matemática, Ciências, História, dentre outros. Esses direitos estão garantidos pela Instrução Normativa Nº 01/93 (PERNAMBUCO, 1993), que, por sua vez, se respalda na Legislação Federal (LDB 9.394/96) que assegura o direito à formação em serviço.

Para operacionalizar os encontros, a Gerência Regional elabora um Plano de Trabalho anual. Nele constam os objetivos, justificativas e ações que procuram promover momentos de estudos, reflexão, discussões sobre práticas pedagógicas e socialização de conteúdos trabalhados nas unidades bimestrais para professores de LP do Agreste Meridional (Plano de Trabalho GREAM/2018).

Foi a partir dessas formações que o pesquisador/formador deste estudo mergulhou até consolidar seu percurso de investigação ao acompanhar a efetivação do processo de ensino sobre AL na perspectiva de gênero. A observação foi feita a partir da aplicação de uma sequência didática elaborada e aplicada pela professora Maria¹ em uma turma do 6º ano da escola em que trabalha.

Elucidamos que a escolha da escola em que se deram os encontros foi baseada em critérios como: oferta de Ensino Fundamental (Anos Finais); participação dos professores nas formações continuadas; interesse do professor pela pesquisa e seu tema; vontade de melhorar e inovar sua prática. Também se levou em consideração o fato de a professora da escola selecionada estar em regência em uma das turmas do 6º ao 9º ano do Fundamental. Isso porque ela precisaria aplicar a proposta didática construída na oficina da quinta FC, na turma para a qual elaborou a estratégia metodológica e conteúdo a ser trabalhado.

Explicamos que, durante as FC, tivemos um espaço específico para realização de oficinas, pensadas para que a professora construísse proposta didática sobre AL e gênero. Com isso pudemos, na sequência, verificar os resultados da aplicação da SD construída pela professora sobre produção textual do gênero fábula e observar que concepções teóricas foram consideradas em seu agir didático.

Acrescentamos que as oficinas propostas por esta pesquisa à GREAM, sobre Análise Linguística e seus fenômenos na perspectiva de gênero, orientaram uma professora de LP dos Anos Finais para a construção de uma sequência didática, no modelo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As abordagens específicas para o trabalho com um dos gêneros textuais do currículo escolar, selecionado pela professora colaboradora da pesquisa, foram direcionadas à prática de produção

¹ Maria é o nome fictício escolhido para nomear a professora participante desta pesquisa.

textual em uma turma de 6º ano. Isso fizemos como forma de intervir metodologicamente em prol do ensino de língua materna.

Inicialmente, considerando os aportes teóricos sobre AL, gênero, texto, sequência didática discutidos com os professores nas FC. Em seguida, procurando saber o que a professora sabia sobre essas concepções de ensino em relação aos conteúdos mencionados e como aplicou os conhecimentos compartilhados nas FC na sequência de ensino que elaborou. Por último, comprovando que: ouvir o professor em seu local de trabalho; permitir que expusesse suas dificuldades didáticas de sala de aula em relação ao ensino de LP; ter esta pesquisa-ação levado os aportes teóricos sobre produção de texto na escola (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; GERALDI, 2012; MENDONÇA, 2006), revelou que as formações, bem planejadas a partir de um Plano de Ação e de um Plano de Ensino, como fez aqui o formador do ProfLetras, ajudaram a construir um novo percurso formativo. Isso declaramos, tanto em relação ao professor quanto ao próprio formador que pôde reavaliar seu perfil formativo de 2015/2016 em relação a 2017/2018. Certamente os estudos para montagem das formações continuadas propostas aqui, bem como sua vivência, trouxeram novas perspectivas ao formador.

Nossa intenção é apresentar os resultados deste trabalho à equipe gestora e aos professores da escola campo de pesquisa. Na sequência, pretendemos encaminhar esses dados à GRE/CGDE (Agreste Meridional) e à GPAF (SEE), esperando contribuir e provocar a discussão sobre o modelo de formação em vigor, referentes ao ensino da AL na sala de aula na perspectiva de gênero. Mostraremos como as intervenções feitas por este estudo ajudaram a professora a melhorar sua prática. Isso será demonstrado a partir dos dados coletados e analisados.

Dito isto, mencionamos que esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar o impacto da formação docente sobre AL na perspectiva de gênero na construção e na execução de uma sequência didática em uma turma de 6º ano de uma escola pública do Município de Garanhuns. Também tivemos como objetivos específicos:

- ◆ Observar as concepções de AL que os professores formandos evidenciam;
- ◆ Considerar como os aportes teórico-metodológicos da AL, compartilhados ao longo de formações docentes, puderam contribuir com o trabalho do professor sobre o ensino de gêneros na escola;

- ◆ Diagnosticar quais fenômenos da AL os professores mais se atêm ao orientar seus alunos a refletirem e reescrevem seus textos;
- ◆ Produzir SD para o trabalho com AL na perspectiva de gênero, que é analisada em etapa final da pesquisa.

Para isso, os objetivos ancoraram-se nas perspectivas de ensino da AL em relação a gêneros textuais/discursivos, especialmente em relação ao gênero fábula, trabalhado a partir da aplicação de uma SD em uma turma de 6º ano dos Anos Finais. Em todos esses momentos de formação, procuramos nos valer dos aportes teórico-metodológicos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; GERALDI, 2012; MENDONÇA, 2006) nas discussões e elaboração de propostas didáticas junto aos professores.

Foi com base nesses objetivos e nas reflexões sobre ensino de língua materna, amplamente discutidas ao longo do ProfLetras, que percebemos a urgência em dialogar com professores sobre formação continuada, práticas docentes e ensino de língua materna à luz da Análise Linguística. Temas estes que têm se constituído em objeto de grandes debates e discussões nos últimos anos, tanto no âmbito acadêmico (NEVES, 2006, 2014; KOCH, 2006; MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008; BEZERRA e REINALDO, 2013), como em instituições de ensino (CEEL/UFPE), quanto na Secretaria de Educação do Estado (SEE), e também no interior das unidades escolares, a exemplo do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa - GEDELP, em Pernambuco, instituído, mesmo na clandestinidade. Devido a sua importância e contribuições ao exercício docente, destacamos que apesar de não ter legitimidade institucional, o grupo criado pela GRE-Metro Norte em 2010, atuou como um importante instrumento de formação continuada de apoio aos professores da Rede Estadual. Segundo Silva (2016, p. 10), buscava “Identificar e compreender as concepções teórico-metodológicas sobre ensino de língua, gramática/análise linguística”, a partir do acompanhamento pedagógico que prestava a professores da Rede que participavam das discussões.

Voltando ao exposto no início desta seção, declaramos que os estudos aqui propostos dialogam com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) em sua proposta de um ensino que leve o aluno a reflexões,

considerando o texto como o lugar de interação, e promova o letramento social dos sujeitos. Acrescentam-se a esta relação, os estudos e contribuições de Geraldi (1984, 1997), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Faraco (2008), Neves (2014), entre outros, nos quais esta pesquisa se apoiou em suas diversas etapas.

Sobre a função social da escola que consiste em “formar para a cidadania”, podemos afirmar que fazer isso sem levar em consideração os limites da própria educação, é propor um discurso vazio (PERRENOUD, 2005). O ensino atual exige muito mais de professores e alunos. Exige uma educação sistemática e planejada que garanta a continuidade dos estudos para ambos. Dessa forma fica demonstrado que diante das transformações sociais, atualizar-se é uma exigência para o desempenho da função.

Concordamos que muitos sinais de mudança na educação brasileira vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas. Temos acompanhado um grande crescimento na taxa de escolarização, principalmente na década de 90. Ainda assim, a questão não era ou é garantir o acesso de todos à escola, mas fazer com que a instituição signifique para as pessoas um lugar de troca de conhecimentos e aprendizagens que as preparem para a vida em sociedade de maneira significativa; que lhes permita plena participação social, política e cultural, uma vez que é na escola que as pessoas passam grande parte de suas vidas.

Nesse contexto inseriu-se esta pesquisa, que buscou apoiar o trabalho docente através da oferta de FC aos professores de LP. Isso porque, acreditamos que, para ajudar o aluno a se apropriar dos gêneros escolares e não escolares, precisamos primeiro ajudar o professor a continuar refletindo sobre o ensino que presta aos seus alunos, bem como na aprendizagem destes. Por isso, defendemos que o professor precisa atualizar-se, estudando sempre.

Embora com periodicidade insuficiente, iniciativas governamentais estão sendo efetivadas através da promoção de formações continuadas para profissionais da educação que são definidas como: períodos de estudos organizados por estados e municípios, durante o ano letivo, que buscam contribuir para a melhoria da prática docente. Esta pesquisa-ação insere-se nesse contexto ao intervir na prática docente com oferta de FC para professores de LP dos Anos Finais. Os parâmetros legais

desse direito do professor à formação encontram-se no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, que diz:

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Conforme respaldado pelos documentos oficiais, o professor precisa atualizar-se a fim de acompanhar as necessidades formativas de seus alunos, uma vez que estes agora precisam de interlocutores reais na construção de um mundo de sentidos que exigirá desses sujeitos: saberes, competências e habilidades para o pleno desenvolvimento em sociedade.

Gatti (2008, p. 58) corrobora o exposto ao afirmar que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais [...], especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.

Nesse sentido, Leal (2007) também explica que o fazer docente precisa ser pautado na construção de ações educacionais que superem paradigmas cristalizados, como o ensino fragmentado de conteúdos, para ações que efetivem um ensino baseado num aprender enquanto processo permanente. Consequentemente, o ensino de língua materna não pode mais ser fragmentado em aulas de gramática, literatura, redação, como afirma Antunes (2007), nem tão pouco a partir de aulas expositivas em que o texto, muitas vezes, é usado como pretexto para o ensino de gramática, como afirma Geraldi (1984).

A intervenção aqui proposta, através desta pesquisa-ação, propõe metodologias de ensino que considerem a produção de textos escritos como lugar para reflexão sobre a linguagem. Esse processo de ensino exigirá do professor maior atenção devido a sua complexidade. Nesse ponto, acredita-se que a formação continuada pode contribuir na construção de novas metodologias e melhorias para o ensino. Este movimento de transposição de paradigmas, conforme Behrens (2007), advindos da ciência, influencia também a Educação e introduz uma tendência de superação da abordagem conservadora e positivista para dar lugar a uma formação

de professores que efetive nova maneira de investigar, de ensinar e de aprender, assim conforme também ratificado por Dionísio (2010).

Confluindo com esses fatos, é possível estabelecer uma relação do contexto social, em seus diversos vieses, com a sala de aula, à medida que tais mudanças refletem no ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Esse ensino passou a considerar o texto como o lugar de interação entre os sujeitos (MENDONÇA, 2006). Por isso, buscar meios de compreender esses discursos sociais, de pensar o texto e de refletir sobre sua construção é um trabalho que pode ser mediado pelas contribuições dos estudos da AL na perspectiva de gênero.

Ainda enfatizamos que esta pesquisa considerou a prática reflexiva da ação docente, procurando observar se o trabalho do professor a respeito dos enfoques linguísticos do texto está embasado na concepção sociointeracionista referida aqui. Lembramos, a tempo, que a concepção de língua(gem) que o professor tem é fundamental para alimentar o ensino crítico-reflexivo entre os seus alunos, fazendo-o a partir de metodologias de ensino que considerem os estudos mencionados.

Pontuamos ainda que as abordagens teóricas sobre linguagem e ensino que norteiam esta pesquisa estão embasadas no Funcionalismo Linguístico, que considera a linguagem sob uma perspectiva interacional ao incorporar as intenções comunicativas de seus interlocutores, evitando, portanto, analisar frases isoladas. Dessa forma, esta pesquisa estrutura-se sob os pilares conceituais da Linguística Aplicada (LA), por considerar os aspectos pragmáticos e interacionais da língua em situações de uso. Segundo Cunha (2012, p. 158), o modelo funcionalista caracteriza-se por duas propostas básicas: “a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico”.

Finalmente, acreditamos que este estudo contribuirá para o ensino de Língua Portuguesa à medida que trata de questões relevantes para a educação no Agreste Meridional (lugar da pesquisa) e de Pernambuco, a partir de enfoques da AL no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, temas recorrentes nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos. Por isso esta pesquisa coletou dados da prática dos sujeitos em espaço escolar e propôs ações didáticas efetivas sob os eixos escolhidos. Trata-se de uma Pesquisa-ação de importância, como dissemos, pelo

seu caráter interventivo para a educação meridional, atendendo, portanto, à proposta do ProfLetras no que diz respeito à produção de pesquisa interventiva, como produto final.

O presente estudo está organizado em mais seis seções.

Na primeira seção, apresentamos o tema, a questão de pesquisa, os objetivos e um breve resumo dos temas abordados ao longo do trabalho.

Na segunda seção, discutiremos os amparos legais das Formações Continuadas no Brasil, o percurso formativo do professor de LP (formação inicial e continuada), além dos saberes docentes (TARDIF, 2002) necessários ao exercício docente.

Na terceira seção, trataremos do surgimento da Análise Linguística e de como veio a se tornar um dos eixos de ensino de LP nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Traremos também subseções que discorrerão sobre o ensino de gramática, AL e produção textual.

Já na quarta seção, abordaremos questões referentes a gênero, seguidas das considerações sobre língua(gem), texto, gênero e produção textual. Incluem-se a esta seção reflexões a respeito dos documentos oficiais que respaldam e norteiam o trabalho com gêneros na escola (PCN, PCE, dentre outros).

Na quinta seção, as discussões metodológicas tomam por base o tipo da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e pesquisa-ação. Ainda levam em consideração os procedimentos adotados, sujeitos e espaços de pesquisa, suas variáveis, além de uma breve abordagem sobre críticas ao modelo de sequência didática adotado neste trabalho.

Na sexta seção, descreve as etapas de coleta e análise dos dados das formações e oficinas realizadas na GREAM e na escola campo de pesquisa. As informações estão distribuídas através de quadros de análise os quais apreciam os resultados da intervenção que esta pesquisa-ação efetivou através da aplicação de uma SD.

Finalmente, na sétima seção, apresentamos as considerações finais acerca desta pesquisa com indicações de novos percursos para melhoria do trabalho

docente em sala de aula no que se refere ao ensino de LP a partir do eixo da AL na perspectiva de gênero.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

É oportuno aprofundar a discussão sobre Formação Docente, uma vez que o tema tem estado na pauta das políticas públicas para a melhoria do ensino brasileiro. A própria LDB, em seu Art. 61, do título IV – Dos profissionais da educação, faz as seguintes recomendações:

A formação profissional da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitações em serviço.

II – aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 38).

Entendemos como formação inicial a construção de conhecimentos teóricos vivenciados na graduação, que permitem ao professor diplomado exercer atividades docentes (FERREIRA e ALBUQUERQUE, 2007). A formação contínua ou continuada, portanto, se daria a partir da atuação profissional deste professor (FERREIRA e CRUZ, 2010; LEAL *et al*, 2007). Isso não significa, necessariamente, que este professor deva estar em sala de aula. Ele pode estar atuando em espaços e funções educacionais ou simplesmente que seja formado e deseje atualizar-se. E como a escola é uma instituição social que reflete as mudanças de uma sociedade, o professor, inserido nesse contexto social, será constantemente influenciado pelo meio. Dessa maneira, as formações continuadas poderão promover o debate sobre o ensino de língua materna e práticas de ensino de LP que favoreçam a atuação docente em sala de aula.

A esse respeito, Behrens (2007, p. 448) afirma que:

A formação continuada, contínua ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores [...] e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão.

O professor deveria sair da universidade sabendo exatamente o que encontrará em sua prática de sala de aula, mas não sai. O locus formativo privilegiado da formação docente não consegue atendê-lo nesse sentido. É um percurso de grandes desafios e incertezas.

Certamente a graduação não poderia prepará-lo completamente para uma profissão que exige ações tão complexas, mas é seu dever dar as condições para que essa aproximação ocorra da melhor forma possível. Isso porque, inserido em diferentes contextos e realidades de vida de seus alunos, o professor passa a perceber que ensino e aprendizagem são caminhos influenciados pelas mudanças sociais, políticas e econômicas, que refletem sobre o cotidiano escolar. Este professor, portanto, precisará, constantemente, parar e estudar a fim de adquirir novos conhecimentos que o atualize e o instrumentalize em sua ação docente, compreendendo que tais mudanças interferem na forma de tratar a linguagem entre seus alunos.

Sobre este ponto, Perrenoud (2002, p. 56) enfatiza que

As condições de exercício do ofício do professor tornaram-se muito mais complexas e, às vezes, se degradaram ao mesmo tempo em que aumentaram as ambições dos sistemas educativos.

Os estudos de Perrenoud (2002) sobre formação de professores apontam ainda que o ensino não é mais como antes. Os programas renovam-se rapidamente, as reformas educacionais acontecem sem interrupção, os pais são atentos e exigentes ou desinteressados de tudo que se passa na escola, as estruturas são cada vez mais complexas (ciclos, módulos), as avaliações são mais formativas e o trabalho em grupo, infelizmente, ainda não é um valor assumido pelas instituições de ensino. Já para Imbernón (2009), continuar atualizando-se é um caminho sem volta.

Outra questão relevante sobre a formação do professor diz respeito aos saberes docentes que ele produz em seu trabalho diário. Por isso a próxima subseção discute quais destes saberes são mais relevantes para o exercício da atividade docente e importantes quando se discute a formação do professorado no país.

2.1 OS SABERES DOCENTES

Há tempos, a educação brasileira discute a qualidade da formação de seus professores, seja ela inicial ou continuada. Atrelado a isso, volta e meia acaloram-se debates sobre os saberes na educação. Isso porque, como dito, os anseios sociais referentes à formação de seus cidadãos passa pela formação escolar oferecida. Nesse percurso, o professor é o responsável por construir saberes escolares com seus alunos. Mas, afinal, que saberes ele mobiliza nesta mediação?

Tardif (2002, p. 33), discutindo sobre os saberes presentes na prática docente, aponta que:

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.

Ainda sobre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 36) declara: “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Também há diversos outros saberes pedagógicos que precisam ser mobilizados para o exercício pleno da atividade docente, como dito acima, quando nos referimos aos saberes docentes. De acordo com Tardif (2002, p. 38), eles se dividem em: 1) saberes disciplinares, “que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas”; 2) saberes curriculares, que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”, transmitidos através de “programas escolares que os professores devem aprender e aplicar”; 3) e os

experienciais, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”, ou seja, “de saber-fazer e de saber-ser”. Ainda não podemos deixar de citar os saberes pessoais e explicativos que este professor mobiliza em sua atividade profissional.

Como visto, a atividade docente é bem complexa. Podemos concluir que o professor só consegue aumentar esses saberes gradativamente, com experiências docentes, que se acumulam e o faz repensar sempre sua prática. Esse agir didático-reflexivo é o que buscamos compartilhar com os professores de LP através desta pesquisa. Entendemos que sua atualização profissional, frente às novas concepções teóricas sobre o ensino de língua materna, o ajudará a se tornar cada vez mais um profissional reflexivo.

Perrenoud (2002, p. 52) acrescenta que “não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes”. Isso parece relevante quando pensamos que muitos professores em formação, por não terem estruturas conceituais diferenciadas, ao se depararem com os estágios, acabam achando escola, aluno e professor, todos a mesma coisa (PERRENOUD, 2002). Estágios esses, diga-se de passagem, muitas vezes utilizados para o preenchimento de documentos burocráticos (Fichas, relatórios etc.) e não para aulas práticas pelos estagiários. Dessa maneira, os professores em formação não conseguem refletir sobre as estruturas conceituais por traz desses espaços. O autor ainda completa:

Em geral, a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, seja pesquisadores seja profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 52).

Somos enfáticos ao afirmar que se nós tivéssemos acesso, no passado, aos conhecimentos como estamos tendo hoje, certamente teríamos encurtado nossos caminhos sobre como agir em nossa prática docente. No mínimo, estaríamos norteados pelos saberes adquiridos atualmente, o que nos ajudaria a evitar muitos dos equívocos em nossas aulas. Como professores, precisamos nos expor a novos aprendizados a fim de melhorar as nossas aulas, senão correremos o risco de nos acomodarmos apenas com o que sabemos e com o salário que recebemos. Infelizmente, como declara Perrenoud (2002, p. 59): “o mundo do trabalho está repleto de pessoas que não querem, por amor próprio ou por medo de perder o respeito dos outros, admitir que seu desempenho é ruim”. Estamos falando tanto da

omissão de dados técnicos, muitas vezes interpretados como falhas, como da competência didática necessária ao desempenho da função. Incluímos, nesse contexto, aqueles que consideram os saberes didáticos que adquiriram no exercício profissional como suficientes para o desempenho da função, indiferentes às discussões atuais sobre ensino de LP. Dessa maneira, não se permitem participar da construção de novas metodologias de ensino de língua materna que dialogam com as mudanças e contextos sociais da atualidade.

Por fim, estes saberes docentes de acordo com Tardif (2002), nos remetem aos seguintes questionamentos: a quem interessa o que sabemos? Aos nossos alunos? A nós mesmos? Claro que não. Interessa às instituições que promovem o ensino em nosso país, ao mercado de trabalho e à sociedade de um modo geral, embora nem sempre sabemos ou participamos das decisões a respeito das mudanças na educação. Seria preciso realizar um percurso histórico sobre a figura do professor ao longo dos séculos para compreendermos quem somos hoje. Mas, em breves palavras, poderíamos nos indagar: por que reproduzimos certos saberes e o fazemos de determinadas maneiras através da escola? Podemos, de antemão, afirmar que certos saberes docentes resultam e provém de políticas externas, impostas pelo mercado financeiro internacional, bancos. Esses órgãos financeiros buscam garantias para lucrar sobre seus investimentos e, como não querem correr riscos, normalmente, impõem suas condições sobre as políticas educacionais dos países em que estão investindo, principalmente os em desenvolvimento. Foi o que aconteceu com o Brasil logo após a revolução industrial e mais recentemente com a Globalização (SANTOS, 2000).

Lima (2016, p. 50) lembra que

O recente processo de globalização mundial provocou profundas modificações no cenário político, econômico e cultural brasileiro, afetando, por conseguinte, as relações de trabalho. Assim, atributos como agilidade, eficiência, produtividade ganharam relevo, tornando-se indispensáveis a um perfil de trabalhador que atendessem à dinâmica da vida moderna.

Como a educação está diretamente ligada às políticas públicas de governo, essas decisões e acordos políticos refletem diretamente sobre a sociedade e suas relações culturais, trabalhistas e econômicas. Nesse ínterim, o ensino é mobilizado para atender a esses interesses.

Ainda de acordo com Lima (2016, p. 50),

No âmbito educacional, as políticas públicas foram redirecionadas no sentido de atender a essa nova configuração socioeconômica [...] Foi o que aconteceu com o Brasil, no final do século XX, quando implementou projetos educacionais previamente definidos pelo Banco Mundial em troca de empréstimos financeiros. [...] Advém desse acordo, a proposta de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a produção de materiais didáticos de qualidade e o investimento em programas de formação continuada de professores com o objetivo de torná-los mais “competentes” no exercício de sua função.²

Nesses termos, a ideia era munir o professor de conhecimentos a fim de que ensinasse melhor. Para isso, criaram e modificaram Leis e programas de ensino: LDB nº 9.394/96, PCN e mais recentemente, a BNCC. Esses documentos passaram a garantir maior tempo de permanência dos alunos na educação básica e possibilitaram o acesso às novas pesquisas sobre práticas educacionais e ensino, em todo o país (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006, MARCUSCHI, 2008).

Concluimos esta seção, afirmando que o professor precisa saber em que contexto educacional, político e econômico está inserido para que pense sua prática e reflita sobre o ensino, a aprendizagem e o tipo de formação cidadã que oferta a seus alunos. Este professor precisa ser um profissional reflexivo que tem voz e atua com protagonismo nas decisões que afetam a si e aos outros. Sobretudo na escola em que trabalha. cremos que as formações continuadas podem contribuir nesse sentido. Não como espaço para a defesa de interesses particulares, mas para o objetivo comum de uma formação escolar e cidadã que garanta o direito de todos ao ensino e liberdade de expressão.

Como dito, os professores ocupam uma posição estratégica em relação aos saberes que uma sociedade produz e mobiliza na realização de suas diversas tarefas. Em tempos atuais, acompanhar a modernização, por que passa a sociedade, demanda uma série de atualizações e certamente a necessidade de se investir na formação dos profissionais que a compõe. Por isso, concordamos com Tardif (2002, p. 34), ao dizer que “a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação em vigor”. Ainda acrescenta que é através de instituições, a exemplo das universidades, que a missão de pesquisar, ensinar,

² Grifo do autor.

produzir conhecimentos e formar professores, com base nesse conhecimento, se efetiva.

Discute-se na sequência, como os conhecimentos teórico-metodológicos mediados pela formação docente podem facilitar o trabalho do professor, à medida que o ajuda a se tornar um profissional mais reflexivo sobre seu agir didático.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: EMBASAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como dito inicialmente, muito tem se falado nas últimas décadas sobre formação docente no país (PIMENTA, 2002; IMBERNÓN, 2002 e outros). Em pauta, questões relacionadas à formação inicial e continuada do professor. Esta última, para alguns, vista como complemento para as lacunas deixadas pela inicial. Mas Perrenoud (2002, p. 50) afirma que:

Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele.

Muitos graduandos se equivocam ao concluir suas licenciaturas por pensarem que agora já sabem tudo o que precisam para o exercício profissional. Seja pela “qualidade” dessas licenciaturas ou pelos saberes acadêmicos adquiridos, na prática, descobrem que não é bem assim. A longa jornada está apenas começando.

Para início de conversa sobre as questões mencionadas anteriormente, adotou-se neste estudo, como orientação, a tendência crítico-reflexiva abordada por Silva (2007), que vem sendo apontada pelos estudiosos como a mais adequada para a formação continuada de professores. Neste modelo, a formação continuada é vista como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, em que formação inicial (graduação) e continuada (exercício da profissão) estão interarticuladas. Uma concepção que vê a formação continuada de professores como um espaço em que este se aproprie do saber e tenha sua autonomia, tornando-se sujeito crítico-reflexivo de sua prática. Como o próprio autor enfatiza, este saber deve considerar a vida escolar e a experiência docente; lugar em que “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de

indicação de conteúdo para a formação” (SILVA, 2007, p. 100). No entanto, apesar de muitas pesquisas se debruçarem sobre esta temática, a expressão “professor reflexivo” começou a ser difundida no meio educacional nos anos 90, a partir das propostas do professor D. Schön (CONTRERAS, 2002) – responsável por reformas curriculares de cursos de formação profissional nos EUA. Entre suas ideias está:

A formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA, 2002, p. 22-23).

Em relação ao professor, o conhecimento tácito aplicado em suas ações, apesar de serem relevantes, não são suficientes para orientá-lo em suas tarefas. Ao se deparar com situações mais complexas em que suas vivências não conseguem solucionar, ele se vê diante da necessidade de se apropriar de outras teorias, a fim de sanar dificuldades de ensino e aprendizagem.

Segundo Pimenta (2002), apesar de bastante difundido no meio educacional, há quem considere as ideias de Schön válida para profissionais individuais, não conseguindo, portanto, alterar situações além do espaço da sala de aula. A autora explica o que os críticos observaram nas ideias do pedagogo americano:

Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo as ideias de igualdade e justiça. [...] Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam (PIMENTA e CHEDIN, 2002, p. 27).

Pensam, portanto, que as ideias propostas por Schön (PIMENTA, 2002) seriam limitadas por presumir a prática reflexiva individualizada e não um processo de mudança institucional e social. Mas considerando a opinião de Stenhouse, descrita por Pimenta (2002) a respeito da prática reflexiva, acreditamos que os estudos de Schön colaboram na perspectiva da ação reflexiva docente por provocar, a partir dos conhecimentos teóricos e discussões coletivas, mudanças na postura do

professorado que passa a entender os entraves históricos impostos ao ensino e que pode ser vencido através da reflexão sobre ela.

Para Pimenta (2002), utilizar o termo “reflexão” para referir-se à prática do professor, em um contexto de mudanças individuais e sociais, é relevante porque na sua opinião,

Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p. 30).

Estas discussões coletivas podem ser vivenciadas durante as formações continuadas com metodologia que proporcione vez e voz ao professor como sugere Silva (2002, p. 100-101), ao afirmar que: “estudo compartilhado; planejamento e desenvolvimento de ações conjuntas; estratégias de reflexão da prática; análise de situações didáticas; entre outros”, devem ser os procedimentos adotados nas formações. É necessário: “uma forma de método, de memória organizada, de perseverança, além de contextos conceituais que sirvam de estruturas de acolhimento” (PERRENOUD, 2002, p. 50). Desse modo, o pensamento de Silva (2007, p. 107) vem a acrescentar neste sentido, ao afirmar que: o formador deve “incluir situações de leitura sedutoras e produtivas”, devendo “propor e ensinar mecanismos de estudo e registro da leitura”. Aponta ainda que o formador poderá optar, por exemplo, por “leitura deleite” e “estudo do texto”, em suas estratégias, buscando, dessa forma integrar os docentes à formação. Ainda em seu artigo, Silva (2007) sugere, como estratégias: a leitura de situações didáticas, vídeo em debate e discussão sobre a ação docente, tomando por referente bons modelos de intervenções didáticas ou registros de observações. O formador poderá propor ainda que os professores analisem situações didáticas, reais ou não, a fim de discutir problemáticas.

Mencionamos também que Kleiman (2001, p. 21) aponta que um dos objetivos a respeito do procedimento metodológico da formação continuada é observar “professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação”. Isto posto, esta pesquisa defende que a concepção crítico-reflexiva, aqui referida, dialoga com a posição defendida por Imbernón (2009, p. 36),

citada neste trabalho, que critica o modelo de formação continuada ainda em vigor que não privilegia tal prática. Procuramos favorecer esta reflexão a partir desta pesquisa, oportunizando vez e voz à professora participante em relação à produção e aplicação da SD em uma de suas turmas. Nesse sentido, Silva (2007, p. 101) aponta que:

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. [...] o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam a sua atividade profissional.

Como visto, o espaço escolar deve ser o lugar para o desenvolvimento crítico dos professores em relação a sua prática. O estudo coletivo deve ser, desse modo, o foco da formação, por ser uma oportunidade de refletir sobre o trabalho desempenhado na sala de aula. Segundo Perrenoud (2002, p. 50), “em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana”. De fato, é o que acontece ainda hoje. Por mais que a formação inicial exija estágios, relatórios e estudos teóricos, ela não conseguirá levar o professor a apropriar-se da rotina de uma sala de aula. Este professor aprenderá, na prática, a lidar com a complexidade da profissão e precisará de apoio e acompanhamento pedagógico. É com esse entendimento que este estudo considera as formações continuadas um auxílio à atividade docente. Ela precisa estar presente no dia a dia do professor para orientar e colaborar na melhoria de suas aulas. E isso não quer dizer que ele (professor) deve abandonar sua ação reflexiva quando considerar-se experiente o suficiente. Como afirma Perrenoud (2002, p. 50): “os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos”. E completa dizendo que trabalho e disponibilidade não bastam.

Como testemunha *in loco* das indagações de professores, devido às experiências acumuladas ao longo de nossa passagem pela Gerência Regional de Educação, como formador de LP e também como coordenador pedagógico de uma das escolas da Rede Estadual de Ensino, observamos que muitos docentes, recém chegados da graduação ou não, demonstravam dúvidas quanto à elaboração de seus planejamentos, passando pela seleção de conteúdos e angústias referentes a sua prática pedagógica e ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Como dito no início desta pesquisa, muitos afirmavam não saber relacionar os eixos oralidade, leitura, escrita, letramento literário e análise linguística a conteúdos disciplinares. Este mesmo professorado revelava, em sua fala, não utilizar outros recursos didáticos e tecnológicos (livros, revistas, jornais, internet etc.) por considerarem o livro didático seu principal suporte pedagógico. Também nos deparamos com outras questões, a citar: elaboração de planos de aula; seleção de conteúdos; criticidade sobre os conteúdos do LD; recursos midiáticos; momentos para tirar dúvidas; elaboração de provas bimestrais; reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, etc. Estas são algumas das muitas carências da maioria, principalmente dos recém-formados. Além disso, como arranjar tempo para estudar, uma vez que a maioria enfrenta dupla jornada de trabalho? Muitas vezes esses momentos resumem-se às aulas atividades e momentos de formação continuada. Compreendemos que: a excessiva jornada de trabalho; o fato de os professores terem mais de um vínculo empregatício; a ausência de coordenador pedagógico em algumas escolas; as ações repetitivas ano após ano como o preenchimento de formulários, são alguns dos empecilhos nesse sentido. Entretanto, precisamos enfrentar tais desafios elaborando planejamentos conjuntos e executando-os. Permitindo, inclusive, que sejam ajustados no percurso em detrimento de eventuais necessidades, conforme nos alerta Silva (2007, p. 113) ao declarar: “uma das principais características do planejamento é a flexibilidade”.

Também é importante, neste processo, incentivar o professor a vivenciar o que foi planejado durante as formações e retomar discussões a respeito dos resultados alcançados em sala de aula nos futuros encontros.

Segundo Contreras (2002, p. 131), o professor também precisa ter a compreensão de que

Os modelos de ensino não são mais do que possibilidades que devem ser experimentadas, de tal modo que se possa rever a prática à luz das ideias pedagógicas que os modelos representam e estes últimos à luz do que a prática revela.

Como visto, as ideias defendidas acima confrontam com aquelas que alguns professores pensam sobre os atuais modelos de ensino. Muitos esperam encontrar modelos prontos, em que os problemas enfrentados em suas aulas sejam contornados por ajudas ou intervenções externas. Mas pensar assim não é se tornar

um profissional crítico-reflexivo atuante. Nossos professores precisam relacionar suas experiências de sala de aula à luz dos conhecimentos teóricos e, desse modo, ajustar procedimentos em que não obtiveram os resultados esperados. Não é apenas mudando o currículo que se começa a mudar a educação. É preciso mudar a mentalidade e reconhecer que, muitas vezes, a maneira como estamos ministrando nossas aulas não condiz com as carências de nosso alunado. Podemos melhorar, aprimorar ou até mesmo abandonar velhas posturas que não têm contribuído para um ensino eficaz. Professores e alunos mais autônomos e reflexivos: isso é o que espera nossa sociedade em tempos atuais. Como dito por Contreras (2002, p. 131):

A docência pode, em grande medida, ser um hábito, uma construção pessoal de habilidades e recursos com os quais resolvemos nossa prática, mas que em determinados momentos somos capazes de torná-la consciente para poder aperfeiçoá-la.

Uma outra questão a ser mencionada sobre formação continuada é como avaliar o professor participante. De acordo com Silva (2007, p. 114), devemos considerar nesse processo os seguintes critérios: “a qualidade do plano, a prática de ensino do professor e a aprendizagem do aluno”, o que poderá ser facilmente analisado nos registros de produção dos estudantes ou observações.

Finalmente, cada um precisa desempenhar o seu papel e não deixar que os problemas referentes ao ensino fique apenas a cargo da escola ou de instituições externas que nem sempre sabem o que se passa em nossas salas de aula. Lembremos o que diz Perrenoud (2002, p. 52):

Os professores que querem delegar suas preocupações profissionais para a escola e que não gostam de desesperar-se não se tornam profissionais reflexivos [...].

Certamente o professor é um dos profissionais mais afetados pelas mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas. De certo, ele não pode ficar indiferente a esses contextos, uma vez que tais mudanças influenciam no comportamento e no desenvolvimento escolar de seus alunos, bem como de si próprio. Também não deve adotar uma postura apenas passiva, sem voz e autonomia, diante das políticas educacionais, por medo ou negligência, mas tomar vez e voz nas discussões que afetam diretamente sua prática.

Se permitimos que este professor participe das discussões, escolhas e elaboração de propostas didáticas, como fizemos nesta pesquisa ProfLetras, possibilitamos que atue de maneira reflexiva em relação aos conteúdos, eixos e aportes teóricos que articulem saberes para o ensino de LP. Em nosso caso, consideramos, para construção da SD, a experiência de sala de aula e o contexto de ensino trazido pela professora participante.

Na continuação, serão discutidas questões pertinentes a respeito da formação docente. O que vem a ser formação inicial e continuada, além de discussões sobre sua oferta e importância na construção do perfil profissional do professor.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ALGUMAS REFLEXÕES

Relatos históricos afirmam que as discussões sobre formação continuada no Brasil iniciaram na década de 80, vindo a se tornar uma das questões centrais do campo educacional desde então (PIMENTA, 2002; FERREIRA *et al*, 2010). Ao longo do tempo, conforme Silva (2007), diferentes nomenclaturas foram dadas nesse sentido: aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente entre outros. Mas é a partir da década de 90 que o termo se consolida e a formação continuada passa a ser o caminho para se traçar um novo perfil profissional do professor.

Assim sendo, estudar para atualizar-se a fim de melhorar a atividade docente tornou-se essencial, ajudando o professor a refletir sobre sua prática. Nessa direção, uma das maneiras do professor atualizar-se profissionalmente se dá através de sua participação nas formações continuadas, uma vez que estes encontros possibilitam a interlocução entre as demandas educacionais emergentes e a reconfiguração dos saberes docentes a serem mobilizados para o ensino na atualidade. Este foi o intuito desta pesquisa ProfLetras ao planejar através de um Plano de Ação (formações) e Plano de Ensino (oficinas) a intervenção didática aqui construída (SD). Não só construímos com o professor a sequência de ensino para produção textual do gênero fábula em uma turma dos Anos Finais, como também acompanhamos sua aplicação e seus resultados. Com isso colocamos em prática o que defendemos neste estudo que procura saber: como as FC realizadas por esta pesquisa

contribuíram para a atividade docente da professora sujeito dessa pesquisa na produção e aplicação de uma SD sobre produção de texto na perspectiva da AL?

Sobre a discussão iniciada no parágrafo acima, Veiga (2009, p. 27), diante dessa perspectiva, explicita que:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. (...) É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação.

Julgamos que as FC devem ser um meio pelo qual são fomentadas conexões que ressignificam o aporte teórico e prático dos educadores de acordo com a realidade que permeia sua atividade profissional, contribuindo para melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes brasileiros. Como dito em Minayo (2012), a pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Ainda assim, segundo Imbernón (2009, p. 34-35), “há muita formação e pouca mudança”. Talvez porque, para o autor,

Ainda predominem políticas e formadores que pratiquem uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe.

Na mesma passagem, ele afirma ainda que “a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores”, combatendo exclusões, segregação, racismo, intolerância etc.; o que nem sempre acontece. Normalmente o que se vê são imposições políticas de governos sobre o formato e conteúdo a serem ministrados aos professores. Talvez se busque a aprovação política, não a aprovação dos alunos.

Segundo Imbernón (2009), é preciso que estas formações impliquem transformações de melhorias salariais, contextuais e trabalhistas, educacionais, além de serem inovadoras. Esse deve ser seu papel. Dito assim, segundo o autor, parece fácil, mas não é. É preciso mudar a cultura que se tem da formação, pensando a relação teoria e prática.

Acompanhando de perto estas formações na condição de formador, observamos que os professores de LP que participam dos encontros estão ali na

perspectiva de discutirem assuntos que lhes tragam contribuições para a sala de aula. Certamente, não é de hoje que esses momentos de estudos vêm sendo dedicados aos discussões didáticas sobre a prática docente. Em Pernambuco, as formações continuadas para professores foram ainda mais impulsionadas a partir 1987 (OLIVEIRA, 2006)³, passando a ser adotadas aperfeiçoadas nos governos subsequentes.

Com o amparo legal do Estado, as FC podem ser melhor aproveitadas se o formador reconhece sua importância nesse contexto como mediador das discussões sobre os aportes teóricos que ajudem a construir novos fazeres docentes que façam sentido para o contexto de ensino do professor de LP. Isso procuramos fazer quando atuamos como formador regional, na época, sem a bagagem teórico-prática que o ProfLetras nos trouxe ao longo deste curso. Por isso, procuramos percorrer novamente este caminho formativo, desta vez, com muito mais propriedade e condições de apoio ao professor.

Retornando à discussão sobre as FC no Estado, observa-se que estas se mantiveram como parte da política de valorização do professor, como também passaram a compor um dos indicadores de desempenho para o ranking das escolas estaduais.

Para fortalecer as políticas públicas de formação do professor, o Estado criou em 2016, dentro da Coordenação Geral de Desenvolvimento de Ensino (CGDE), um Núcleo de Formação Continuada (NFC), composto por professores de português e matemática e subdividido em ensino fundamental e médio. Ao que percebemos, um dos objetivos com a criação do núcleo era oportunizar aos formadores tempo e espaço para estudos e planejamento das formações nos polos regionais. A participação e frequência dos professores aos encontros é importantíssima, uma vez que as ausências pontuam contra o desempenho de suas escolas. Isso porque, a frequência é um dos indicadores de desempenho das escolas estaduais no IDEPE.

Podemos afirmar que esta postura contradiz a perspectiva de formação continuada ao deixar de ser um direito e passar a ser uma obrigação. Em todo caso,

³Esse roteiro sobre as políticas públicas de formação de professores em Pernambuco pode ser encontrado nos Parâmetros de Formação Docente (PFD) disponível no endereço: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/ParametrosdeFormacaoDocente_Vol1.pdf).

este debate está longe de encerrar-se. Se por um lado a convocação dos professores pelos gestores públicos à formação é vista como impositiva, por outro lado a livre opção de frequentá-la ou não gera seu esvaziamento. Isso porque, muitos docentes não se motivam a estudar após anos de atividade profissional, talvez porque, neste caso, não veem esta prática se transformar em melhorias salariais ou até mesmo por não considerarem os temas tratados, nas formações, relevantes para a sua prática.

Lembramos ainda que estes momentos, como mencionado nesta pesquisa, deveriam constar como um dos direitos dos professores referentes ao tempo de estudo, garantidos na LDB (1996), o que, infelizmente, nem sempre é assegurado pelos gestores públicos.

Fato é que os professores participam das formações esperando identificar-se com conteúdos e propostas que provoquem reflexões de suas práticas e sugiram novos caminhos para as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Por isso, urge promover um grande debate na esfera estadual sobre as concepções de formação docente que ainda vigoram em nosso Estado e Região.

Em sua proposta, Imbernón (2009) destaca que as formações deveriam ser um espaço de geração de conhecimento pedagógico entre os professores, em que o professor seja o protagonista. Um espaço de fortalecimento do trabalho em equipe e de aproximação com a comunidade, a fim de não se tornar rotineira e cansativa. Para tanto sugere algumas mudanças, sintetizadas no quadro abaixo (IMBERNÓN, 2009), as quais buscamos colocar em prática nas formações realizadas por esta pesquisa ProfLetras.

QUADRO 1: PRÁTICA INOVADORAS PARA A FORMAÇÃO

MUDANÇAS PROPOSTAS POR IMBERNÓN	APLICADAS NESTA PESQUISA
A criação sobre a prática num contexto determinado.	- Esta pesquisa surgiu a partir da vivência do pesquisador, na época formador de LP do Agreste Meridional (2015/2016), que, ouvindo os relatos dos professores a respeito de suas dificuldades em trabalhar o eixo da AL na perspectiva de gênero, resolveu realizar pesquisa sobre o assunto que buscassem contribuir com o trabalho docente.
A criação de redes de inovação, comunidades	- Esta pesquisa será apresentada à SEE como

de prática formativas e comunicativas entre o professorado.	instrumento de cooperação para as mudanças pensadas aqui a respeito das FC na rede de ensino estadual e também da autonomia do professor nas formações. - Também sugere que as formações possam ocorrer mais na escola, ouvindo o professor e construindo, com ele, intervenções didáticas que o ajudem em sala de aula.
A possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado.	- Todos os passos dados no sentido de construção das propostas didáticas (atividades elaboradas e produção de SD) levaram em consideração as participações e sugestões dos professores durante todas as etapas da pesquisa.
Partir dos projetos da escola para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto.	- Esta pesquisa não só solicitou autorização para realizar pesquisa interventiva na escola, como ouviu toda equipe gestora e professores de LP a respeito das dificuldades didáticas e de aprendizagem dos alunos em relação ao trabalho com AL e gêneros.
Que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo.	- Como já dissemos, o professor teve voz e vez nesse processo. Ouvimos o professor, compartilhamos saberes e deixamos que fizesse suas próprias escolhas. Especialmente as relacionadas à produção de texto na escola, realizada através de uma SD.

Fonte: Produção própria.

Percebemos, durante vivência como formador regional, antes de ser o pesquisador deste estudo, que os professores almejavam participar, falar e indagar mais a respeito do ensino de LP em suas escolas, principalmente, compartilhar as dificuldades que enfrentam diariamente em sala de aula. Isso ficou ainda mais evidente quando realizamos as formações continuadas na escola a partir desta pesquisa. Dar-lhes o direito de falar foi essencial para conhecermos as problemáticas que enfrentam diariamente no local de trabalho. Nossa atitude como formador esteve ainda mais consciente, após embasamentos teóricos adquiridos em Imbernón (2009), Tardif (2002), Perrenoud (2002), dentre outros. Isso mudou nosso olhar e trouxe aprendizados que nos fizeram repensar o formato das formações ministradas em anos anteriores, bem como nossa atuação no atual processo.

Como exposto acima (quadro comparativo 1), procuramos aplicar os princípios compartilhados pelos autores lidos sobre saberes docentes, formação de professores e prática pedagógica, a fim de inovar ao buscarmos interagir mais com o professor em seu espaço escolar. Por isso, afirmamos que esta proposta de pesquisa se alinha ao pensamento de Imbernón (2009) no que se refere à inovação da formação, por defender que o processo teoria-prática poderia ser invertido para

prática-teoria. Desse modo, partiríamos de realidades mais concretas do contexto escolar e de problemas reais para os aportes teóricos que norteiem esses momentos de estudos. Uma formação com vertente sociopsicopedagógica que incluísse atualizações científicas e técnicas ao professor ativo e não passivo que procure meios de melhorar sua atuação docente. Assim, como dito por Perrenoud (2002, p. 56), pode ser que “a postura e as competências reflexivas não garantem nada; contudo, ajudam a analisar os dilemas, a construir escolhas e as assumi-las”.

A organização do quadro a seguir sintetiza as orientações propostas por Perrenoud (2002, p. 65-69), como procedimentos adequados à realização das formações continuadas:

QUADRO 2: PROCEDIMENTOS DE FORMAÇÃO

PROCEDIMENTOS SUGERIDOS POR PERRENOUD	ATITUDE DO FORMADOR NESTA PESQUISA
Trabalhar com a história de vida dos professores, considerando contextos e assuntos mais gerais da vida escolar;	<ul style="list-style-type: none"> - Esta pesquisa ouviu 34 professores nos anos de 2017 e 2018. Compartilhou estudos teóricos sobre gênero, AL, Leitura e Escrita através de cinco (05) FC. As informações podem ser comprovadas no Plano de Ação das Formações (Linha 3, disponível nos Apêndices). - Passou a ouvir diretamente o professor em seu espaço de trabalho (escola) através de entrevista filmadas e resposta aos questionários (disponíveis nos apêndices). - Considerou suas angústias ao permitir que expusessem suas dificuldades e se discutisse meios de intervir didaticamente (Oficinas).
Promover a leitura como uma questão de ritmo em que os participantes tomem gosto pela prática reflexiva;	- Promoveu a discussão de conteúdos teóricos, visando a provocar a reflexão sobre o agir didático do professor em relação ao ensino de LP (Ver Planos de Ensino das FC nos apêndices).
Compreender que todos os formadores devem ser pessoas que ajudem a desenvolver a capacidade crítico-reflexiva entre os professores e em si mesmos;	- Não só os professores foram ajudados nesse processo por participarem de momentos de discussões a respeito de teorias de ensino, mas também o próprio formador que, diante das leituras e efetivação da pesquisa, passou a refletir sobre sua postura formativa de erros e acertos passados, para um novo perfil crítico/reflexivo. Isso se deu diante de uma maior aproximação e interação entre formador e professor de LP, no chão da escola.
Utilizar o tempo de formação (disputados com outros componentes) na análise de situações concretas;	- Percebemos que não adianta trabalhar conteúdos distantes de nossa realidade. E isso todos nós, professores, formadores e equipe escolar, devemos ter como princípio profissional

	<p>ao planejarmos nossas metas escolares em relação ao ensino e à aprendizagem de nossos alunos.</p> <p>- Ouvimos o professor e construímos coletivamente as novas propostas didáticas, de modo a considerar a produção textual e o trabalho com AL mais compreensivo e efetivo em sala de aula.</p>
Ter postura ética frente aos demais participantes ao lidar com as dimensões práticas;	<p>- Procuramos não condenar as sugestões didáticas construídas pelos professores que não estavam de acordo com os estudos apresentados. Na verdade, era justamente o que buscávamos saber para podermos ajudá-los em sua ação docente. A postura adotada durante as formações foi de discutir e orientar outros meios de se trabalhar determinado conteúdo, considerando os fundamentos teóricos estudados.</p> <p>- Entendemos que o erro faz parte da construção dos acertos. Precisamos nos expor ainda que estejamos errados para conseguirmos ajustar procedimentos e melhorar nossa prática.</p>
Desenvolver uma antropologia da prática em que sejam mobilizadas teorias da prática e do ator.	<p>- Diversos assuntos foram tratados nas FC ministradas por esta pesquisa, tais como: saberes docentes, ensino de língua materna, com enfoque nos gêneros, AL e produção textual. Nesse percurso teórico sobre esses assuntos, foram relacionadas linhas de pesquisas afins, autores e obras procurando nortear o percurso histórico sobre questões ligadas ao ensino de LP.</p>

Fonte: Produção própria.

Consideramos os enfoques teóricos de Perrenoud (2002) em nosso percurso formativo, procurando atender ao exposto pelo autor sobre os procedimentos de formação a ser adotado. Pensamos, como dito no quadro comparativo 2 acima, que obtivemos avanços significativos em relação ao planejamento e execução das FC a que nos propomos realizar (Duas na GREAM e três na escola campo de pesquisa). Primeiro, porque pudemos compartilhar alguns dos conhecimentos adquiridos no Curso ProfLetras (UFRPE/UAG) sobre ensino de gêneros na escola. Segundo, porque pudemos intervir na prática docente através da aplicação de uma SD, elaborada juntamente com a professora participante final desta pesquisa. Nesse processo, os aportes teóricos de autores como: Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Geraldi (1984), Mendonça (2006, 2008), Neves (2014), Perrenoud (2002), Tardif (2002), Imbernón (2009) foram fundamentais para estruturarmos nosso trabalho. Outros enfoques serão dados a respeito desses momentos com os professores na seção de análise dos dados.

Finalmente, concluímos essa seção dizendo que o professor não pode carregar todas as mazelas do mundo, mas também não pode furtar-se ao direito de pensar que poderia ter agido de outras maneiras se tivesse maior entendimento ou até mesmo compreendido porque não conseguiu atingir os resultados pretendidos em sua ação didática.

Segundo Lima (2016, p. 28), “as ações docentes em sala de aula estão sempre situadas entre o que lhes é prescrito, em termos de capacidades que precisam ser ensinadas, e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos”. Isso não impede que o professor assuma postura reflexiva a respeito das demandas do seu dia a dia, sem esquecer de cumprir o cronograma imposto.

Externamente as avaliações podem mostrar resultados de aprendizagem que não condizem com a nossa realidade (professores), sejam eles altos ou baixos. Isso também não nos exclui do processo, mas também não nos impede como docentes de realizarmos um trabalho mais focado nas necessidades mais urgentes de cada turma sobre questões de LP. Dizemos isso porque nem sempre o problema da turma A, em relação a um determinado eixo de ensino, é o mesmo da turma B.

Também pensamos nesse percurso formativo em levar o professor a refletir sobre sua prática. Sobre o que funcionou e não funcionou em relação aos conteúdos que foram planejados para uma determinada aula. A responsabilidade nem sempre é do aluno, nem tão somente do professor. É preciso avaliar práticas e aprendizagens, observando processo e buscando novos meios de sanar dificuldades enfrentadas por alunos e professores sobre ensino de língua materna.

Na sequência, a próxima seção discute as contribuições da AL para o ensino de língua materna, traçando seu percurso teórico e importância para o ensino de gêneros na escola.

3 ANÁLISE LINGUÍSTICA

Como é do conhecimento geral, a Língua Portuguesa legitimou-se no país a partir dos *conhecimentos gramaticais*⁴ e não seria tarefa fácil desculturar um processo de ensino enraizado na população ao longo de séculos. Por isso, veremos nesta seção o que apontam os estudos sobre AL na perspectiva de gênero para, na continuidade, discorrermos sobre concepções teóricas e práticas desta pesquisa.

No ensino de Língua Portuguesa, muitos aspectos podem ser repensados. Mendonça (2006) e Geraldi (1984), dentre outros, propõem uma reorientação do ensino de LP com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, focadas nos problemas que acontecem durante a produção textual para o trabalho eficaz de AL, ao invés de exercícios canônicos, como de costume.

Segundo Mendonça (2006), os estudos apontam que já se avançou bastante nos eixos leitura e escrita, mas não no campo da Análise Linguística. Por isso,

⁴ Grifo nosso.

afirmamos que muitos equívocos sobre o ensino de gramática podem ser redimensionados e ressignificados, em sala de aula, se as discussões acadêmicas puderem chegar até os professores de LP através de momentos de estudos, a exemplo dos espaços de formação continuada, tema desta pesquisa.

Corroborando o exposto, Mendonça (2006, p. 224) acrescenta:

Creemos que, para fugir ao dogmatismo ou à mera intuição quanto ao papel da AL na escola, a formação docente deve respaldar-se numa clara concepção: a) do objeto de ensino das aulas de português – a linguagem; b) de seus objetivos centrais – a ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas; c) do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo.

Em relação à gramática, ela continua tendo seu espaço no ensino de LP, principalmente pelas contribuições à estruturação textual. Entretanto, os estudos (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013; ANTUNES, 2003 e 2010) recomendam que o trabalho com gramática em sala de aula esteja atrelado ao texto, juntamente com o estudo de outros fenômenos linguísticos. Isso porque, atividades com gramática na escola têm se constituído em puro exercício de metalinguagem que não serve à compreensão da língua. Quando o fazem, segundo Suassuna (2006), o vocabulário e a ortografia são os dois aspectos mais considerados no ensino de gramática. A autora afirma que, durante a leitura dos textos produzidos pelos alunos, os professores observam mais facilmente a troca de letras do que a falta de continuidade das ideias do texto.

Apesar dos comentários terem sido proferidos há mais de três décadas, os vestígios de um ensino nesse modelo ainda permanecem. Por isso, ainda é preciso tocar no tema do “ensino de gramática na escola” para, em seguida, trazermos à tona as contribuições da AL ao ensino. Além disso, os enganos na escolha do aparato teórico-metodológico têm, em larga escala, contribuído para um insucesso escolar que pode, inclusive, se perpetuar posteriormente à escola, por impregnarem nos aprendizes uma concepção errônea de qual é a verdadeira face da língua, bem como por gerarem nos mesmos um completo descaso pela leitura e pela escrita. Essa é a visão que Geraldi (2002, p. 120) expõe ao tecer a crítica de que,

o aluno, costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos

estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo de seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade.

Para que isso não aconteça, as práticas de linguagem na escola precisam considerar o contexto social dos alunos, a fim de construir nesses sujeitos uma formação cidadã significativa. Isso foi o que buscou esta pesquisa ao observar como se dão essas práticas, na sala de aula, e ao considerar que: embora as pesquisas apontem, há alguns anos, para procedimentos metodológicos na abordagem de conteúdos linguísticos, nem todos os professores de LP tiveram acesso a essas discussões. Por isso, acreditamos na importância e contribuição desta pesquisa que se inseriu, de maneira interventiva nas discussões teórico-práticas, apontando possíveis caminhos que ajudassem o professor, em suas aulas.

Enfatizamos que com a professora colaboradora procuramos demonstrar o quanto é importante se planejar as aulas antes do trabalho com gênero textuais/discursivos na escola. Também procuramos expor, nas oficinas, que as aulas sobre AL na perspectiva de gênero não devem ser usadas, simplesmente, para ensinar nomenclaturas (ensino tradicional), mas ensinar o aluno a refletir sobre as escolhas linguísticas que faz durante a leitura e a escrita de texto, por exemplo. As aulas de nomenclaturas devem sim ser ensinadas, principalmente nos Anos Iniciais, mas não devem ser a prioridade das aulas do ensino de língua materna.

Em relação aos procedimentos metodológicos da professora Maria ao longo da aplicação da sequência didática que construiu durante as oficinas aplicadas por esta pesquisa-ação, acreditamos que eles contribuíram para um novo agir didático em sua prática e fortaleceram sua concepção sobre língua(gem) e ensino de LP.

Reforçamos que as colocações acima se apoiam nos documentos oficiais, tanto da esfera federal quanto estadual. Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental orientam que

O trabalho didático de análise linguística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer) (BRASIL, 1998, p. 54).

Já na esfera estadual, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental declaram: “nesta proposta curricular, a Análise Linguística é um eixo vertical, que perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade” (PERNAMBUCO, 2012, p. 40). Tais documentos justificam afirmando que o estudo da língua só pode fazer sentido a partir de seus usos, “em situações de interação oral, de leitura ou de escrita” (*Op. Cit.*). Tais concepções estão ancoradas no pensamento bakhtiniano que declara:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra 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, 1997, p. 279).

Foi com base nos postulados bakhtinianos (entre outros) que os documentos oficiais passaram a propor a resignificação no ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros que, por sua vez, resultam da produção textual, associado em sua construção pela AL. Antes não era assim.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), no século XIX, os estudos adotaram como unidade de análise as palavras e seus componentes (raízes, radicais e afixos). Já no século XX, os estudos apontam o surgimento de novos enfoques sobre o ensino de língua materna (fonema, morfema e sintagma. Nesse período (décadas de 70 e 80), duas concepções teóricas nortearam os estudos linguísticos: o Estruturalismo (descrição do sistema linguístico) e o Gerativismo (inatismo da língua)⁵. Ainda de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), nos anos 1980 e 1990, com o surgimento das novas teorias (Psicolinguística, Pragmática, dentre outras), o ensino de língua materna passou a adotar objeto de estudo o texto. Somente a partir da década 90 que os estudos da língua se voltam para o gênero. Mas não para por aí. Novos objetos de estudos aparecem no século XXI, em decorrência dos avanços da linguagem multimodal e textos/gêneros digitais, como apontam as autoras.

Depois que o gênero passou a ser o foco do ensino de língua materna muitas mudanças sobre o ensino de LP vieram na sequência. Mais recentemente a AL, que

⁵ Maior detalhamento na obra das autoras (BEZERRA E REINALDO, 2013).

passou a ser adotada como uma nova metodologia de ensino, dialogando com os demais eixos da oralidade, leitura, escrita e letramento literário. Ela não é um modelo que veio para substituir o ensino da gramática tradicional, como alguns pensam. Segundo Mendonça (2006, p. 205), “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. A classificação deu lugar a reflexão.

Também observamos que antes dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PERNAMBUCO, 2012) outros documentos já faziam ampla referência ao ensino reflexivo da língua entre os estudantes das escolas públicas estaduais. As Orientações Teórico-metodológicas (doravante OTM) estabeleciam que a atividade sobre AL na sala de aula deveria:

Proporcionar aos estudantes práticas de análise da língua em uso, visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema lingüístico, as variedades da língua portuguesa, os diferentes registros, a partir de conhecimentos relevantes para as práticas de produção e recepção de textos; (PERNAMBUCO, 2008, p. 6).

Notemos que o texto refere-se à “análise linguística” e à “reflexão sobre a língua”⁶ como sendo assuntos distintos. Consultando os eixos de ensino desse documento, observamos que os objetivos e conteúdos se misturam na mesma coluna. Mas os programas, materiais didáticos e documentos mais atuais (PNLD, LDP, PCN, PCE) ora utilizam estas nomenclaturas como sinônimas, ora as distinguem, passando a denominar o eixo por um dos termos. Outra questão observada é que as OTM trazem em suas diretrizes muito mais conteúdos sobre gramática do que propriamente AL, não deixando claro se tratar de uma nova metodologia. Provavelmente, isso acontece porque o texto das OTM é anterior aos Parâmetros de 2012.

No mesmo ano (2008) o Estado lança a Base Curricular Comum (doravante: BCC) como novo documento norteador para o ensino de Língua Portuguesa. Na seção que trata sobre as competências básicas em análise linguística e reflexão sobre a língua, o documento passa a apresentar algumas mudanças em relação aos eixos de ensino. A nova proposta procura articular o eixo da AL aos demais eixos ao

⁶ Grifo nosso.

mencionar que “as competências relativas ao presente módulo estão, de certa maneira, contidas nas outras de compreensão e produção” (PERNAMBUCO, 2008, p. 97). Essa abordagem está bem mais próxima do que propõe os PCE (2012).

Diante do exposto, refletimos que as discussões a respeito do ensino da AL ainda provocam dúvidas entre os professores de português. Eles precisam de informações, de momentos de estudo e reflexão para saberem como empregar metodologias que articulem leitura, escrita e AL. Pelo visto, apenas disponibilizar os documentos oficiais nos sites ou distribuí-los impresso aos professores, não resolve. É preciso que os docentes não só leiam esses documentos, mas que acima de tudo repensem suas práticas cotidianas, procurando melhorar seus desempenhos e principalmente a aprendizagem de seus alunos. Por isso é tão importante oferecer formação aos professores, pois elas ajudarão não apenas a socializar as novas teorias sobre o ensino de LP na perspectiva de gênero, mas contribuirão para que os professores encontrem soluções sobre como melhorar suas aulas.

Voltando a questão inicial, poderíamos perguntar então: qual a diferença em ensinar gramática e AL? A resposta tem a ver com a concepção de língua(gem) que temos. Quando assumimos determinada concepção, decidimos o que realmente importa ensinar em LP e como ensinar (MENDONÇA, 2006, p. 206). Nesses termos, para a referida autora, “numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e produção de texto” (*Op. Cit.*).

Após tantos anos acompanhando o cotidiano da sala de aula, compreendemos que como ensinávamos não é mais aceitável. Ensino prescritivista, normativo, voltado a uma escrita beletrista não atendem mais às necessidades de letramento de nossos estudantes frente ao contexto de sociedade que temos atualmente. Seja pelas questões impostas pelo mercado de trabalho, pelos avanços tecnológicos e/ou culturais de nosso tempo, escola e professor não podem atuar do mesmo modo. Continuar ensinando sobre fenômenos linguísticos sem levar em consideração o dinamismo da língua, é contraditório. Eles só fazem sentido diante das condições de uso (contextos), das condições de produção textual e dos propósitos comunicativos de seus interlocutores, realizáveis através de gêneros. Por isso, Geraldi (1997, p. 74) afirma:

O uso da expressão ‘análise linguística’⁷ não se deve ao mero gosto por novas metodologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação dos termos aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc.

O autor ainda acrescenta que tal prática não deve se limitar a “correções” de questões ortográficas e gramaticais dos textos produzidos pelos alunos, mas deve ajudá-los a construir textos que cumpram propósitos comunicativos pretendidos.

Ciente da necessidade de compartilharmos saberes sobre o ensino de língua materna e questões ligadas ao eixo da AL, a próxima subseção traz abordagens sobre essas e outras questões, procurando nortear o professor a entender um pouco mais a respeito do ensino da AL na perspectiva de gênero.

3.1 REFLEXÕES SOBRE ENSINO, ANÁLISE LINGUÍSTICA/GRAMÁTICA

Tendenciou-se entre os alunos e até mesmo professores conceber aula de Língua Portuguesa como ensino de regras e classes gramaticais com ênfase na língua formal, por ser a variante de maior prestígio social (ANTUNES, 2006; FARACO, 2008). No entanto, sabemos que seu objeto de estudo precisa ir muito mais além das definições e regras. Precisa priorizar que discentes interajam em situações concretas com enunciados diversos. Geraldí (1997, p. 119) destaca que:

Confunde-se estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno.

É inconcebível dedicarmos tantas aulas ao ensino prescritivo da língua, com base em regras gramaticais completamente dissociadas do texto, como, infelizmente, ainda acontece. Estes foram alguns dos motivos que levaram esta pesquisa a propor uma intervenção junto ao professor, na confiança de que este professorado é quem pode mudar o ensino brasileiro mediante sua participação nas discussões sobre ensino de língua materna. Assim, o professor deve centrar suas

⁷ Grifo do autor.

aulas na reflexão de efeitos de sentidos construídos em textos que promovam a interação e não no estudo isolado das classes de palavras, por exemplo.

Segundo Mendonça (2006, p. 203), “o fluxo natural da aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a gramatical (também chamada por alguns de competência linguística).” O ensino de LP precisa levar o aluno a pensar suas estratégias de escrita no plano das ideias, da seleção vocabular e da organização textual, fazendo-o pensar e rever suas escolhas para o aprimoramento e domínio discursivo de suas produções. Tais considerações não implicam dizer que temos que abandonar o ensino de Gramática, mas possibilitar ao aluno condições de desenvolver a atividade linguística, a fim de deduzir a teoria do processo gramatical. Ou seja, ir reconhecendo categorias gramaticais e conceitos, a partir dos gêneros textuais lidos e produzidos em sala de aula ao longo da educação básica.

Nesse sentido, concordamos com Geraldi (1997), quando declara que aprender a respeito da língua e tomar consciência dos mecanismos do sistema linguístico deve ser a etapa posterior ao trabalho de leitura e escrita de textos. Levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua. Portanto, priorizar o ensino da gramática é um erro, pois, segundo Faraco (1984, p. 20) “o que lhe oferecemos é apenas uma meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua”.

Para melhor entendermos esta diferença, vejamos o quadro abaixo, extraído de Mendonça (2006, p. 207):

QUADRO 3: ENSINO DE GRAMÁTICA E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Concepção de língua situada, como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Integração entre os eixos de ensino: a AL é para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para regular a conclusão

exemplo) + treinamento.	das regularidades/regras).
♦ Privilégio das habilidades metalinguísticas.	♦ Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
♦ Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	♦ Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos, apresentados e retomados sempre que necessário.
♦ Centralidade na norma padrão.	♦ Centralidade dos efeitos de sentido.
♦ Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	♦ Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
♦ Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	♦ Unidade privilegiada: o texto.
♦ Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	♦ Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Como visto, não se trata apenas de mudar uma nomenclatura, mas de mudar a maneira de ensinar, compreendendo que o foco principal do ensino de Língua Portuguesa deve ser a linguagem e a linguagem em uso, possibilitando que o aluno construa seus textos, pensando suas escolhas linguísticas e refletindo sobre os fenômenos linguísticos dessas produções.

A fim de melhor compreendermos o percurso da AL e as mudanças que esta nova metodologia de ensino trouxe ao ensino de LP, discutiremos, na subseção a seguir, um pouco mais sobre as recentes pesquisas nesta área.

3.2 PERCURSO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

O interesse pelo reconhecimento da importância das culturas e das línguas de cada povo, bem como o desenvolvimento científico na Europa (séc. XIX), trouxe à

tona o interesse pelo estudo histórico-comparativo, que consistia na utilização de método comparativo, com o objetivo de construir a história das línguas e identificar sua origem (BEZERRA e REINALDO, 2013). Tais estudos eram embasados inicialmente em palavras e seus componentes (raízes, radicais e afixos).

Já no século XX, com o fortalecimento das ciências humanas, surgem novas teorias que discutem o estudo da língua, tais como: o estruturalismo, que descrevia o sistema linguístico e seus componentes formais; e o gerativismo, que explicava a geração de estruturas da língua a partir de regras inatas. Mais tarde, as ciências humanas apresentam estudos que favoreciam abordagens teóricas opostas, associando a língua a aspectos cognitivos (Psicolinguística), sociais (Sociolinguística), culturais (Etnolinguística), pragmáticos (Pragmática Linguística) e ideológicos (Análise do Discurso). As vertentes estruturalistas e gerativistas consideravam, em seus estudos, o fonema, o morfema e o sintagma. Já as demais tendências consideravam a palavra, a frase, texto e discurso (BEZERRA e REINALDO, 2013).

No século XXI, as perspectivas teóricas do século XX permanecem e se especificam. São dados enfoques diferenciados à Psicolinguística, Sociolinguística, entre outras, devido aos avanços da computação, da tecnologia da informação e dos estudos linguísticos que contribuíram para o surgimento de novos objetos de estudo, a exemplo da linguagem multimodal e textos/gêneros digitais acrescidas de sistemas semióticos. Embora essas tendências não se restringissem apenas ao aporte teórico, a abordagem do aspecto linguístico passou a ser relevante, uma vez que se materializavam no discurso, gênero e texto, possibilitando o entendimento do sistema linguístico. É o que aponta Marcuschi (2008, p. 81-82),

O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa. Isso implica afirmar que os textos são, na realidade, os objetos empíricos aos quais temos acesso direto como o “plano dos observáveis”.

Quando nos comunicamos agimos através de diversos gêneros que carregam nossos discursos e intenções os quais podem ser perfeitamente observáveis no plano textual. Logo, é possível recuperar seu conteúdo, se fizermos as escolhas

linguísticas adequadas, bem como organizarmos nossas ideias pensando nossas intenções e interações com os sujeitos sociais (leitores).

Em relação a esse percurso histórico dos estudos linguísticos, observamos que as novas acepções sobre AL iniciaram pelos estudos linguísticos de Franchi (1977), passando por Geraldi (1984, 1997), Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013). Estes estudos fizeram surgir uma nova metodologia de ensino centrada na ação = reflexão sobre a língua, ao invés de estudos prescritivos como era de costume.

No Brasil, o termo “Análise Linguística” foi mencionado pela primeira vez por João Wanderley Geraldi a partir da publicação da obra “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984) - marco referencial que ainda hoje, trinta anos depois, continua a nortear as pesquisas sobre AL. Diante do exposto, podemos deduzir que houve pouca renovação sobre o assunto.

Em 1991 Geraldi, dando continuidade aos estudos sobre AL, lança o livro *Portos de Passagem* (GERALDI, 1991), em que, segundo comentário de Araújo (2017, p. 56), a obra promove

A reflexão sobre os três tipos de atividades (linguística, ou *com* a linguagem; epilinguística, ou *sobre* a linguagem; e metalinguística, ou *de* linguagem), propõe então um trabalho de “reflexão metalinguística”, que nasceria da propriedade que a linguagem tem de referir-se a si própria e estaria baseado na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico.

As novas concepções passam a influenciar na elaboração dos materiais didáticos (LDs) e documentos oficiais que afirmam: “A análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins” (BRASIL, 1998, p. 30).

Uma vez que os PCN de Língua Portuguesa passam a comungar das novas concepções, naturalmente os demais documentos e materiais didáticos também adotaram postura semelhante. Trouxeram a discussão para a sala de aula e isso causou alguns desconfortos ao professorado. Isso porque, as antigas concepções sobre o ensino de língua materna de cunho normativo precisariam ser revistas. As concepções de língua como estrutura inflexível, fragmentada em seus eixos de ensino, dedutiva, centrada na norma (MENDONÇA, 2006) não eram suficientes para

atender ao ensino de LP, pois o que se apresenta requer do professor uma postura mais reflexiva, agora sob a perspectiva da AL em relação ao ensino de gêneros na escola.

Corroborando o exposto, Mendonça (2006) propõe que o estudo da linguagem, nesses moldes, seja difundido em sala de aula, considerando outras estratégias metodológicas com AL. Sugere, por exemplo:

- ◆ Leitura e comparação de gêneros diversos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais.
- ◆ Consulta de manuais, gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões etc.

(MENDONÇA, 2006, p. 211)

Já Geraldi (1984, p. 74) propõe:

- ◆ A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- ◆ Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema.

Os estudos acima, se referem a dois modelos de trabalho didático com AL que têm norteado o estudo de língua materna na atualidade. Geraldi (1984) sugere o trabalho com AL como prática reflexiva de leitura e escrita a partir do texto produzido pelos alunos, não como eixo de ensino. Isso quem faz é Mendonça (2006) que concebe a prática da AL como eixo articulador entre leitura e escrita de textos, englobando atividades metalinguísticas e epilinguísticas.

Mendonça (2006, p. 214) ainda acrescenta:

A AL pode ser de grande auxílio, na medida em que supõe não um atitude de higienização dos textos, da correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas um movimento de reflexão sobre virtudes e lacunas percebidas, de natureza diversificada.

Ainda que muitas vezes os termos empregados para AL não sejam os mesmos, o que a grande maioria desses autores defende é o estudo reflexivo da língua a partir do espaço da sala de aula.

Nas formações que ministramos, na condição de formador desta pesquisa, procuramos orientar o trabalho didático da professora sobre produção textual no modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considerando ambas as concepções. Embora tenha ficado mais evidente a proposta de Geraldi (2012) durante o módulo I e a reescrita dos textos produzidos pelos alunos do 6º ano, as revisões da professora eram sempre voltadas para a reflexão textual, levando o aluno a questionar-se a respeito das escolhas linguísticas em desacordo com as intenções comunicativas.

Em relação ao ensino de língua materna, até mesmo gramáticos como Luiz Carlos Travaglia (2009, *apud* ARAÚJO, 2017) concordam que o ensino gramatical (prescritivista, apenas normativo) deve dar lugar às novas concepções linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa. Segundo afirma Araújo (2017, p. 63), o autor

Formulou sua proposta de ensino dos CL⁸ encarando o texto como um conjunto de marcas/pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido em uma determinada interação comunicativa. Dessa forma, considera que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, para isso, defende um ensino produtivo, a fim de que eles adquiram novas habilidades linguísticas. Travaglia ([1996] 2009) não descarta de todo o ensino descritivo e prescritivo da língua, mas acredita que ele deva ter seu lugar redimensionado na sala de aula, saindo da posição de destaque de que vem desfrutando. Para ele, mais importante do que ditar regras ou partir do uso da língua para estabelecê-las é refletir sobre a linguagem.

Enfoques teóricos, como os referidos aqui têm norteado o ensino de língua(gem), estabelecendo os caminhos até a análise linguística em seus arranjos sistêmicos atuais. Conhecer essas teorias nos ajuda a estabelecer os caminhos que nortearão nossa prática docente e o ensino de língua materna. Urge, portanto, que os professores não só conheçam as teorias a respeito da AL na perspectiva de gênero, mas saibam como aplicá-las junto aos seus alunos.

Na sequência iremos discorrer sobre o ensino de gramática na escola – uma discussão que se arrasta há décadas no Brasil e que ainda é confundida com ensino de AL. Discorreremos sobre as concepções sobre o ensino gramatical ainda vigente e os sinais de mudança.

⁸ O termo cunhado por Araújo (2017) refere-se ao que Mendonça (2006), Geraldi (1984), Bezerra e Reinaldo (2013) chamam de Análise Linguística. A autora decide pela expressão “Conhecimentos Linguísticos” (CL) justificando ser esse o termo empregado pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, conforme explica em sua pesquisa.

3.3 ENSINO DE GRAMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nas últimas décadas muitas discussões (GERALDI, 1984; ANTUNES, 2003; VIEIRA e BRANDÃO, 2014; FARACO, 2008; ELIAS, 2014) sobre o ensino de língua materna e o ensino de gramática surgiram no país. Isso porque as propostas curriculares se alteraram para atender às novas realidades e às novas contribuições referentes ao ensino de LP.

Como já mencionamos, Mendonça (2006) argumenta que a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto por possibilitar a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos. Nesse sentido, Franchi (2006) propõe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que o estudante amplie o conjunto de recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão de textos. As considerações feitas são relevantes à medida que nos levam a compreender o desenvolvimento da linguagem a partir das relações com o texto, em que escolhas lexicais e usos farão sentidos, ajudando professores e alunos em suas relações com o texto, como é a pretensão de nossa pesquisa. Apontamos que isso não exclui o aprendizado de conteúdos sintáticos, morfológicos e semânticos que se dará de maneira gradativa em relação ao texto ao longo dos anos de escolaridade, porque a gramática, enquanto ciência, fará os aportes necessários à formação escolar do aluno considerando aspectos da linguagem. Esta é uma visão positiva em relação ao ensino de gramática, contrário a outros momentos em que seu ensino era visto de maneira pejorativa. O que defendemos, a princípio, é que o problema não está na sistematização gramatical em si, o problema está no paradigma de gramática utilizado, na concepção de ensino de gramática que se tem, como defende Franchi (2006, p. 48):

[...] é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói com os outros os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.

Defendemos que trabalhar nesta concepção não significa abandonar a gramática da língua ou a norma padrão, uma vez que não podemos esquecer de que há normas a serem aprendidas pelo aluno, tais como: pontuação, ortografia, segmentação de palavras, frases e parágrafos, adequação dos tempos verbais, dentre outras. Ao professor caberá explicitá-las, por meio de atividades de linguagem (leitura/releitura), de reflexão e operação sobre a linguagem (reescrita de textos, reestruturação de frases e parágrafos) e não só de metalinguagem (ensino de nomenclatura, etc.). Como afirma Antunes (2003, p. 88), “a escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo”. É preciso levar o estudante a refletir sobre as escolhas linguísticas do texto e não continuar reproduzindo um ensino prescritivo da língua. A autora complementa dizendo que devemos procurar trabalhar as regularidades dos gêneros orais e escritos para que alunos desenvolvam habilidades e competências no uso da língua. Até porque não há falante que não saiba gramática.

Percorrendo os espaços das salas de aula atualmente, na condição de professor, escutamos estudantes de diversos níveis de escolaridades relatarem que a visão que têm da Língua Portuguesa é de uma língua complicada e chata. Fato também comprovado por Livia Suassuna em seu livro “Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa” (SUASSUNA, 2006), ao relatar, no capítulo I, uma atividade de sondagem (debate) aplicada em turmas da 8ª série (atual 9º ano) para saber das impressões que estes tinham da aula e do professor de português. Para confirmar o que foi dito de início, ninguém quis ficar com a defesa do ensino do gramatiquês. Isso já revela que esse caráter normativo e prescritivo do ensino não desperta interesse no aluno.

Vejamos o que disseram os estudantes em seus argumentos de defesa:

Gramatiquês é mais bonito; é mais correto; segue as regras; é a língua oficial; é mais formal que a língua do povo; é uma língua difícil, porém bonita. Português é mais simples; melhor de se escrever e de se expressar; prende mais a atenção dos alunos; facilita a comunicação; solta a imaginação e a criatividade (SUASSUNA, 2006, p. 17).

Como percebemos, o grupo que defende o “Português” demonstra uma certa consciência sobre o dinamismo da linguagem em uso; bem diferente do grupo que defende o “Gramatiquês”, que deixa claro sua importância devido a valores

estéticos, formais e de “bom uso”. Percebe-se que os estudantes estão se referindo ao estudo normativo que recebem para fins de leitura e escrita. Mas deixam transparecer que gostariam que fossem mais livres no sentido de serem mais próximos de como eles se expressam diariamente. Como visto neste exemplo, esse ensino tradicional não acompanha os usos linguísticos mais gerais provenientes das relações comunicativas atualmente. Embora Possenti (1997, *apud* SUASSUNA, 2006, p. 18), citando Fischman, aponte a padronização, a autonomia, a historicidade e a vitalidade como razões históricas para as variedades prestigiadas da língua, estes valores não podem se sobrepor aos dos valores linguísticos praticados na interação percorrendo as mais diversas escolhas de uso que a criatividade humana é capaz de realizar.

As mudanças que vêm ocorrendo no ensino brasileiro, adotando a Análise Linguística como uma nova metodologia de ensino (MENDONÇA, 2006), procuram nortear o trabalho do professor na perspectiva textual, mostrando que a gramática é um entre vários outros fenômenos linguísticos que estruturam um texto até que este cumpra sua função social enquanto gênero. Nesse ponto, espera-se que a escola possa contribuir para a aprendizagem de seus alunos a partir do estudo reflexivo de gêneros textuais/discursivos em relação à AL, não insistindo em um ensino formal voltado para estudo de regras e conceitos, pois, como se sabe, não se ensina português com frases soltas e isoladas, mas através do texto, com reflexões que considerem seus discursos, elementos estruturadores, contextos de uso e demais fatores linguísticos.

Em relação ao depoimento dos estudantes, eles ainda afirmaram que se fossem professores de português passariam redações para casa com temas livres e ensinariam de maneira mais lúdica (SUASSUNA, 2006). Deduz-se, portanto, que as atividades de produção de textos escritos a que foram submetidos não faziam muito sentido, pois, como sabemos, muitas vezes apenas servem de pretexto para o professor avaliar a competência escrita de seus estudantes.

E é a respeito desta escrita escolar que Geraldi (1997, *apud* SUASSUNA, 2006, p. 29) faz uma de suas mais duras críticas acerca do modelo de ensino vigente:

Na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida.

De fato, dificilmente um aluno vai achar interessante produzir um texto em que não tenha a liberdade de expressar-se criativamente, muito menos sem ter interlocutores reais com quem possa dialogar.

Esse novo olhar sobre o ensino de língua materna que procura articular os eixos da AL e da produção de textos escritos, a partir dos subsídios teórico-metodológicos levados às formações pelo ProfLetras, parece atender, em parte, ao que Mendonça (2006, p. 202) considera um “desafio” para os professores de LP. Desafiador por quebrar paradigmas sobre o ensino de língua materna e se colocar como alternativa para a prática docente no trato com a língua.

Como bem explica Mendonça (2006, p. 205),

O termo *análise linguística*⁹ [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

A autora acrescenta que o termo amoldado por Geraldi (1984) surgiu para se contrapor ao ensino tradicional de gramática e também para ocupar uma lacuna no ensino de LP ao se configurar como uma nova prática pedagógica. Essa diferença, de fato, já pode ser vista atualmente na prática docente. Basta observar um professor utilizando a nova metodologia em sua prática diária, como no exemplo citado, para observarmos como parece fazer muito mais sentido o trabalho com gêneros textuais e AL nessa perspectiva. O ponto chave da nova proposta não é simplesmente afirmar que se deve trabalhar a linguagem de maneira reflexiva na escola, mas discutir como isso está sendo feito e como podemos melhorar.

A fim de discutir um pouco mais a relação AL e produção de textos escritos, discorreremos, na sequência, como esse eixo de ensino pode atuar na escrita de textos de maneira reflexiva e não mais normativa, como ainda vem sendo reproduzida.

⁹ Grifo da autora.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Uma das primeiras contribuições aos estudos sobre Análise Linguística a partir do texto é feita por Geraldi (2012), no livro “O texto na sala de aula”. No capítulo “Práticas de sala de aula”, o autor cita algumas considerações sobre o trabalho com gêneros textuais à luz da AL. Antes, porém, afirma: “o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele” (GERALDI, 1984, p. 74). É claro que há outras metodologias de ensino sobre AL nesse sentido. No entanto, o autor propõe atividades específicas propostas para turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, apontando caminhos a partir de textos significativos. Na continuidade, expõe as seguintes sugestões:

A preparação das aulas de prática de AL será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos; para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá solucionar apenas um problema [...]; fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomando como tema da aula de análise; material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas; em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo; fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção”¹⁰(GERALDI, 2012, p. 74) .

Na concepção acima, compreendemos como, de fato, os enfoques do eixo da Análise Linguística precisam ser mais específicos no trabalho com os gêneros textuais das unidades bimestrais. O professor precisa planejar suas aulas ouvindo seu alunado, com vistas a focar aspectos linguísticos que sejam pertinentes ao gênero em estudo, como, por exemplo, ênfase em discurso direto e indireto para a produção de textos narrativos (contos, crônicas etc.), como a que fez a professora Maria nesta pesquisa. Um currículo em ação que considera, de fato, o que acontece na sala de aula.

As produções acadêmicas a respeito do trabalho com AL na perspectiva de gêneros também têm aumentado. Diversos linguistas lançaram, nos últimos anos, propostas pedagógicas para o ensino de português na perspectiva da AL

¹⁰ Grifo do autor.

(ANTUNES, 2003; SUASSUNA, 2006; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; BEZERRA e REINALDO, 2013). Em seus estudos, apontam caminhos para a promoção de práticas sociointeracionistas a partir do texto.

Os aportes teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) mencionam que o professor deve estar atento, durante as atividades de revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, para não priorizar os erros ortográficos observados em detrimento de questões mais relevantes como a incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre frases, inadequação à situação de comunicação etc. Os autores não se referem a este trabalho de revisão como uma atividade de AL como assim fazem outras pesquisas (GERALDI, 2012; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013), entretanto, consideramos que as questões apontados pelos estudos genebrinos em relação a outros níveis de estruturação da língua situam-se nesta perspectiva.

É comum perceber, no texto dos alunos, problemas ortográficos e de ordem sintática por exemplo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que esse trabalho de ajustes de pontos problemáticos, seja feito a partir de observações pontuais através da reescrita do texto pelo aluno. Nesse aspecto, os estudos corroboram Geraldi (2012) que também propõe uma prática de AL que parta do texto do próprio aluno e que trate um problema linguístico por vez. A diferença é que o que os estudos genebrinos classificam como problemas gramaticais, Geraldi classifica como de Análise Linguística, embora este último não defenda esse procedimento didático como eixo de ensino como faz Mendonça (2006) e os documentos oficiais (PCN, PCE).

Outro dado importante foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (doravante: BNCC) para o ensino fundamental, em 20 de dezembro de 2017. Sobre AL, o texto traz a seguinte redação:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 78).

Esse material tem chegado, ainda que lentamente, aos professores de LP e apontam sinais de mudança em suas práticas pedagógicas. A escola e o ensino não podem ser os mesmos se o mundo não é o mesmo. As linguagens multissemióticas estão aí, como respalda o texto, e precisam ser inseridas em nossas aulas, agregando dados para compreensão e produção textual juntamente com a AL.

Incluimos ainda Soares (2001), que discute questão relevante sobre como o professor deve atuar em relação à escrita espontânea do alfabetizando, o qual deve ter a liberdade de escrita sem deixar de considerar as regularidades ortográficas enquanto sistema social. Seus estudos ainda discutem como este professor precisa colocar-se diante da produção textual de seu alunado, visto que nesse processo de desenvolvimento da escrita, este alunado buscará interlocutores a partir do uso desta expressão textual, sem deixar de considerar as convenções sociais que regem a produção escrita nos diferentes gêneros.

Lembramos que reflexões como estas vieram à tona a partir dos anos 80, com o surgimento das ciências linguísticas, da Sociolinguística, da Linguística Textual e da Análise do Discurso que trouxeram novas concepções sobre língua e linguagem ao ensino. Soares (2001, p. 63) afirma que agora o ensino aponta para

Um sujeito que aprende atuando **com e sobre** a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele, submetendo a prova essas hipóteses e supostas regularidades. [...] a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, **experimentando** escrever, **ousando** escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma seqüência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela **podia** escrever, porque só podia escrever **depois** de já ter aprendido.¹¹

Não é nosso objetivo falar sobre alfabetização nesta pesquisa, mas entendemos que, nesse ponto, o exposto dialoga com as demais pesquisas discutidas aqui (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013) sobre língua, linguagem e ensino nas atuais concepções. A questão não é apenas se apropriar da escrita como interlocução ou atividade discursiva, mas distinguir as diferenças entre texto oral e escrito, sua estrutura, características de cada gênero, reflexão sobre as escolhas linguísticas do texto,

¹¹ Grifos da autora.

reescrita relacionada à AL, dentre outros fatores. Ou seja, um trabalho voltado tanto para o plano da enunciação (epilinguístico), quanto para o da planificação (metalinguístico). Exatamente o que este estudo procurou fazer através das oficinas realizadas na escola, quando questões semelhantes foram abordadas, conforme podemos comprovar no quadro de análise (Seção 6).

A seção a seguir fará diversas abordagens sobre gênero e o trabalho com este artefato linguístico na sala de aula, a partir de discussões norteadas pelos aportes teóricos de autores e documentos oficiais. Também abordará questões de língua(gem) e produção de textos na escola.

4. GÊNEROS TEXTUAIS: PERCURSO ATÉ A SALA DE AULA

Sabe-se que foi somente a partir da década de 1970 que as obras do russo Mikhail Bakhtin (1997) chegaram ao Ocidente e, desde então, têm influenciado diversos pesquisadores que propõem o trabalho com gêneros na sala de aula. No Brasil, de acordo com Lima (2016), o marco teórico sobre gênero teve início com a publicação da obra “Gêneros Textuais & Ensino” (DIONÍSIO, MACHADO e BEZERRA, 2002), contendo diversas pesquisas sobre o tema e alimentando o debate sobre o ensino de LP no país.

Nos anos seguintes surgem novas publicações que passaram a fomentar o debate acadêmico sobre transposição didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; MENDONÇA, 2008), levando a escola a repensar o ensino de LP, principalmente depois que os LDP passaram a fazer ampla referência a gênero.

Embora este trabalho não tenha a pretensão de aprofundar discussão sobre o uso do LDP na sala de aula, muito menos discutir o PNLD, como bem o faz Rojo (2012) e Bunzen (2015), não podemos deixar de mencionar o papel que o LDP representa no contexto educacional brasileiro. Além de atuar como o principal suporte didático do professor, seus conteúdos são apresentados em forma de

sequências didáticas a serem seguidas pelo professor no trabalho sobre gênero, tirando quase que sua total autonomia didática. Também é fato que muito se discute a respeito de sua eficácia. Para uns o PNLD deve ser mantido e aprimorado. Para outros, os recursos gastos com o programa deveriam ser investidos na formação do professor ou em melhores condições de trabalho (BUNZEN, 2015).

Discussões à parte, fato é que o LDP continua norteando o trabalho docente. Certamente ele é o meio mais prático para quem alega não ter tempo ou não quer ter o trabalho de planejar outras propostas didáticas, como a que foi construída e vivenciada neste estudo. Como visto nas FC oferecidas por esta pesquisa (Cf. apêndices), alterar a rotina didática do professor a respeito do planejamento de suas aulas não é tarefa fácil. São vários os entraves: a) professores que trabalham em uma, duas e em até três escolas; b) falta de tempo para planejamento das aulas; c) carga horária não disponível para aula atividade na escola etc. Por isso, defendemos que as instituições que fomentam o ensino no país garantam o tempo para estudos, assegurado por Lei (Constituição, LDB) e continuem investindo na formação docente, como forma de promover a reflexão e a liberdade criativa dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Já que estamos falando de gênero como objeto estudo, é importante dizer que no Brasil tem sido comum a distinção entre os conceitos de “gênero textual” e “gênero discursivo”. Isso resulta da relação dos pesquisadores brasileiros com as teorias linguísticas as quais estão filiados (Linguística Textual e teorias sobre Discurso e Enunciação). Como esta pesquisa se apoia nos pensamentos sociointeracionistas dos pesquisadores genebrinos, optamos por não distinguir os termos, reflexão que pode ser aprofundada em Rojo (2005) e Bezerra (2017), a título de exemplo.

Voltando ao tema, no Brasil, as primeiras referências ao termo “gênero”, para significar um novo marco no ensino de língua materna, veio através da publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – PCN, em 1998 (LIMA, 2016). Segundo este documento oficial,

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que os textos e diferentes gêneros são organizados de forma diferente (BRASIL, 1998, p. 19).

É a partir desses conhecimentos sobre gênero, da apropriação de sua estrutura composicional, temática, estilo, domínio discursivo, suporte, função social etc. (BAKHTIN, 1997) que o aluno construirá novos saberes e continuará utilizando este artefato cultural em sua ação sociointeracionista, exercendo atividades linguística em função de propósitos comunicativos pretendidos. Por isso Lima (2016, p. 19) destaca que:

O trabalho sistemático com gêneros na escola surge como uma alternativa capaz de promover um entrelaçamento entre práticas escolares e sociais, tornando o ensino de língua mais relevante e significativo.

Evidentemente que sem dominar os gêneros, os alunos não se tornam sujeitos sociais efetivos. É preciso aprender a escrever na escola com nossos acertos e erros. Se preciso for, transgredindo criativamente regras gramaticais em busca de construções textuais que visam propósitos e intenções comunicativas desejadas. Devemos usar todos os recursos linguísticos necessários para interagirmos em sociedade de acordo com o que a nossa criatividade consegue produzir. E isso pode ser feito na sala de aula, que deve atuar como espaço de reflexões sobre a língua, consideradas, devidamente, as condições de produção. Sobre este ponto Soares (2001) acrescenta:

É preciso considerar que, apesar desse papel determinante das condições de produção sobre os textos escritos, estes são também determinados culturalmente: diferentes tipos, gêneros de texto circulam no contexto cultural, cada um marcado por convenções e normas que o configuram, e esses gêneros são veiculados em diferentes portadores de texto, cada portador exigindo uma determinada maneira de usar a língua escrita (SOARES, 2001, p. 69).

Apesar desse otimismo, não podemos negar que há quem critique o ensino de LP na atualidade e diga que não está acontecendo mudança alguma tal como Bonini (2002, *apud* SANTOS, 2017, p. 15) ao afirmar que a “Virada Pragmática” do ensino de LP, tão esperada, não se consolidou:

Não aconteceu e está ainda longe de acontecer, pois [...] o ensino continua, em sua maior parte, prescritivista e centrado em regras, e as explicações do senso comum para o fracasso deste ensino continuam em vigor.

A autora aponta, entre os motivos, a má formação dos professores, mesmo os recém-saídos das universidades, cujo currículo anda em descompasso com a

proposta dos PCN de LP. Afirma que uma coisa é o que está posto no documento; outra é a realidade do professorado na sala de aula.

Embora reconheça a presença do gênero na escola e os estudos vigentes, Lima (2016, p. 25) afirma: “o que ocorre na escola é apenas o ensino *do* e *sobre* o gênero e não o ensino *a partir* do gênero”¹².

Corroborando o exposto, Rangel (2015, p. 28) afirma:

Tudo leva a crer que a “virada pragmática”, embora pressuposta nas formulações e programas oficiais, não parece ter atingido as crenças e as práticas dos profissionais da educação na intensidade projetada pelas políticas para a área.

A crítica que faz tem como objeto de discussão o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotado pelos governos brasileiros como política de Estado e visto inicialmente como a grande novidade didática e de suporte para apoiar o trabalho do professor. É a partir do LDP que a grande maioria dos professores trabalha gênero e AL na escola, bem como os demais eixos e conteúdos em sequências didáticas. No entanto, ao invés de professores autônomos e livres em suas opções pedagógicas, o LDP passou a contribuir mais para cristalização dos currículos ao homogeneizar práticas e rotinas em sala de aula (BUNZEN, 2015). Apesar disso, consideramos ser este um material didático importante para as aulas de Língua Portuguesa. O professor não precisa seguir fielmente o roteiro didático dos LDP, mas adequá-lo as suas aulas, sempre que possível.

Certamente seguir um modelo didático pronto não é a melhor alternativa, pois as turmas em que os professores atuam são heterogêneas, formadas por estudantes de diferentes regiões, culturas e camadas sociais. Por isso, novas alternativas têm se apresentado ao ensino como os apostilados, os cadernos do professor e do aluno, as sequências didáticas e os recursos digitais cada vez mais presente na sala de aula (BUNZEN, 2015). Mesmo sem a pretensão de aprofundar tal debate, fato é que o combate ao PNLD tem se fortalecido no campo acadêmico que vê sinais de esgotamento do programa. Mas, embora não negue os fatos, há quem discorde, em parte, das críticas feitas ao LDP. Segundo Bunzen (2015), as coleções já apresentam alguma diversidade didática e as propostas que apresentam não tolhem a criatividade do professor. Aponta que o tratamento didático à leitura e à

¹² Grifo do autor.

produção de textos já se orientam claramente pela virada pragmática e que o gênero é a principal unidade do trabalho didático dessas propostas. Esta pesquisa ProfLetras também considerou este último ponto quando trouxe o estudo de gênero para o centro das discussões com os professores. Nas formações oferecidas, a proposta foi permitir que a professora dialogasse com as teorias e construísse sua própria proposta didática (SD) saindo do universo comum que é o uso do LDP, porque também admitimos que o professor precisa conhecer e discutir outras formas de trabalho com os gêneros escolarizados que lhe permita fazer suas próprias escolhas didáticas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), para o trabalho didático com gêneros em sala de aula, precisamos

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Foi com base nesse e em outros excertos que este estudo atuou de maneira colaborativa e direta na escola ao permitir que a professora colaboradora construísse seu próprio percurso didático para o trabalho com gênero. Dessa forma dialogamos com os estudos discutidos anteriormente sobre a efetivação de atividades múltiplas para a produção escrita em sala de aula. Na análise dos dados, encontramos quadros comprobatórios desta atuação.

Na subseção a seguir, faremos outras abordagens a respeito do trabalho com gênero na escola, deixando clara a concepção de língua(gem) adotada por esta pesquisa, bem como gênero e produção textual.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA(GEM), TEXTO, GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Recorremos aos aportes teóricos de Bakhtin (1979), Marcuschi (2008), Koch (2006) e Fiorin (2008) para apoiarmos a concepção de língua que adotamos neste trabalho: língua como lugar de interação entre os sujeitos. A esse respeito, Koch e Elias (2006, p. 10 e 11) apresentam a seguinte concepção de língua e sujeito:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Compreendemos que esta relação entre os sujeitos se dá em eventos comunicativos diversos em que os textos se constroem a partir desta interação. Nesse sentido, os interlocutores se valerão de diversas estratégias e incursões nesse universo de palavras, bem como de seus conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais, objetivando dialogar com o texto.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 19), “a língua deve ser entendida como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma descartada”. Essa posição é consonante com a de Bakhtin (1997), ao afirmar que toda enunciação humana é “organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social”. É sob esses pilares teóricos que buscaremos compreender como a professora orienta seus alunos para práticas discursivas concretas através de atividades de produção de textos escritos e análise linguística, procurando saber até que ponto as formações continuadas realizadas por esta pesquisa contribuíram para as mudanças e/ou aprofundamento da concepção de linguagem que vinha sendo adotada por ela. Lembramos que tal aspecto é essencial para observarmos que mudanças são evidenciadas ou poderão ser propostas a partir da (não) consciência teórica da sujeito desta pesquisa. Elucidamos que estas informações são relevantes, uma vez que este trabalho tem na interação linguística realizada em sala de aula sobre AL na perspectiva de gênero, um dos seus principais enfoques. Somam-se aos interesses desta pesquisa as observações sobre a prática do professor e sobre as escolhas teóricas que ele revela em sua metodologia de ensino.

A continuidade desta pesquisa-ação foi propor a construção de uma SD pela professora de LP, relacionando AL e produção textual, adotando uma concepção funcionalista da linguagem, uma vez que esta (a linguagem) é uma das principais características comunicativas dos sujeitos em sociedade. Como dito por Cunha (2011, p. 157),

Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve

os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua.

Compreendemos assim que a linguagem irá adequar-se às situações comunicativas e necessidades do falante, influenciada pelo meio social. Esta concepção de linguagem difere do modelo estruturalista e gerativista por não se interessarem pelos fenômenos externos à estrutura da língua. Cunha (2011) acrescenta que os Funcionalistas também se opõem a estruturalistas e gerativistas quanto ao processo de aquisição da linguagem. Para estes a linguagem é uma capacidade humana específica para a aprendizagem da língua. Para aqueles, a criança constrói a gramática da fala a partir do momento em que se expõe à interação social e tem contato com a base de dados linguísticos para assim construir sua gramática da fala.

É fundamental que o professor tenha propriedade sobre a noção de língua(gem), texto e gênero textual para orientar e efetivar atividades de produção de texto em sala de aula, como veremos na sequência nas abordagens sobre gênero.

4.2 GÊNERO: OUTRAS ABORDAGENS

Seguindo a concepção dialógica da língua (BAKHTIN, 1997) em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, em que o texto é o próprio lugar de interação, compreendemos que esse jogo de como dizer (autor) e de como interpretar (leitor) se dá com base em estratégias sociocognitivas que mobilizam conhecimentos para o exercício pleno de atividades comunicativas em sociedade.

Com as novas pesquisas sobre gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; MENDONÇA, 2006), a escola passou a reconhecer a urgência em promover um ensino de língua materna que considerasse os gêneros do cotidiano social, objetivando o letramento de seus alunos. O debate sobre discurso e texto deve ser o ponto central para o professor, além de procurar desenvolver habilidades e competências sobre leitura e escrita de textos. Sobre este ponto, apoiamo-nos em Marcuschi (2008) que se respaldando em Coutinho (2004) a respeito de texto e discurso, declara não considerar interessante a distinção de ambos em relação ao gênero na atualidade. Para o linguista,

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto do dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa (MARCUSCHI, 2008, p. 82).¹³

Levar nosso alunado a realizar atividades linguísticas em sociedade deve ser o objetivo principal do ensino de gêneros na escola. Temos que canalizar nossos esforços enquanto professores nessa perspectiva, pois, segundo Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p. 31) “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. São tão antigos quanto a linguagem. Por isso é tão relevante refletirmos sobre sua atuação social no espaço escolar. E podemos fazer isso através dos eixos da oralidade, leitura, escrita, letramento literário e análise linguística. Dentre esses, ao nosso ver, a oralidade e a escrita foram os mais renegados pela escola, nas últimas décadas. Priorizou-se na escola muito mais atividades de leitura (compreensão de textos) e gramaticais do que de oralidade e escrita. Esta última, por muitos anos, relegada a segundo plano. Como possíveis motivos podemos considerar fatores como: salas superlotadas; condições inadequadas de trabalho; a dupla jornada da grande maioria dos professores. Entretanto, o que mais dificulta a produção oral e escrita na escola, atualmente, ainda é a herança de um ensino prescritivo e tradicional, quando as pesquisas apontam, há alguns anos, para a necessidade de abordagens reflexivas da língua a partir do trabalho com gêneros na sala de aula. Isso porque, como bem disse Marcuschi (2011, p. 18-19): “os gêneros limitam nossa ação na escrita”. Ou seja, quando escrevemos selecionamos léxico e grau de formalidade, considerando o assunto e nosso interlocutor (leitor). Estudar a língua materna parece fazer muito mais sentido assim. Por isso escrever é tão importante.

Mas isso parece estar mudando. Muitos trabalhos têm sido publicados a respeito da produção escrita sobre gêneros (ANTUNES, 2009 [2003]; JR e CARVALHO, 2015; NEVES, 2014; BEZERRA e REINALDO, 2013). As formações ofertadas por estados, municípios e universidades públicas (PROFLETRAS) têm promovido a discussão a respeito deste tema no ambiente escolar ao compartilhar

¹³ Grifo do autor.

conhecimentos teóricos sobre o ensino de LP com o professorado. As práticas de leitura e escrita com ênfase nos gêneros parece ter chegado à sala de aula para transformar a realidade pedagógica do professor.

Neves (2015, p. 126) afirma que:

O trabalho com os gêneros – muitos deles produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, inclusive os que aparecem nas diversas mídias – constituiria uma boa oportunidade de se lidar com a língua autêntica em seus mais diversos usos.

Por isso a prática do professor para o trabalho com gêneros tem mudado. Ainda que, lentamente, as novas concepções sobre ensino de LP chegam às escolas. Seja através do blog da escola, do jornal impresso, do mural da escola, dos seminários (panfletos, cartazes etc.), apresentações culturais para a comunidade, participação dos estudantes em congressos e pesquisas em ambiente externo (entidades sociais, bibliotecas, museus etc.), produções escritas estão sendo feitas de maneira a procurar desenvolver, de maneira prática, habilidades e competências no nosso alunado. Uma “comunicação bem-sucedida” que se dá através de gêneros textuais e que tem no texto sua expressão verbal, com propósito definido e interlocutores que interagem. O que Bakhtin (1997) chama de dialogismo.

Tendo como exemplo as ações linguísticas referidas, para o êxito desse processo, o professor precisa conduzir seus alunos a perceberem as estratégias linguísticas necessárias à construção do gênero em estudo. Seu trabalho é orientar essas atividades de leitura, escrita e AL, da melhor maneira, a fim de que os discentes percebam que a composição textual bem elaborada fará toda a diferença quanto às suas pretensões comunicativas. Possivelmente esse aluno precise escrever várias versões de seu texto, procurando sanar dificuldades perceptíveis em sua estrutura textual/discursiva, tendo que reconsiderar léxico, destinatário, propósito comunicativo, questões sintático-semânticas, coesivas, gramaticais, entre outras, até deixá-lo o mais bem elaborado possível. Esse processo se dará levando o aluno a refletir sobre as escolhas linguísticas que realiza durante o processo de escrita textual.

Em casos como a reescrita do texto, o professor deve orientar a revisão de um conteúdo de AL por aula (GERALDI, 2012), considerando os fenômenos linguísticos que necessitam de uma maior atenção no texto. Mas isso não se faz

milagrosamente. Primeiro é preciso permitir que o professor tenha acesso a pesquisas sobre o trabalho com gêneros textuais na atualidade para que, consciente de sua ação didática, possa buscar alternativas que o ajude em seu trabalho na sala de aula e promova a aprendizagem de seus alunos. Foi isto que procuramos fazer a partir da intervenção realizada por esta pesquisa ProfLetras através das FC realizadas junto aos professores da Rede Pública do Agreste Meridional, aportando conhecimentos sobre AL na perspectiva de gênero. O trabalho resultou na produção de uma SD, construída durante as oficinas na escola campo de pesquisa, como forma de contribuir para a prática do professor. Nesse período, foram compartilhados conhecimentos teóricos sobre: a) sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MENDONÇA, 2008); b) Análise Linguística (GERALDI, (1997, 2012) e MENDONÇA, 2006); gênero (MARCUSCHI, 2008; MENDONÇA, 2010, dentre outros. A proposta permitiu à professora colaboradora escolher, entre os gêneros textuais do 6º ao 9º ano, aquele que, para ela, traria novas contribuições ao processo de escrita de textos e aprendizados à turma. As etapas desse processo estão descritas na seção metodológica desta dissertação e no Plano de Ação (Apêndice 8).

Elucidamos que o eixo da leitura também foi contemplado nesse processo, uma vez que a esse respeito os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2012, p. 63) para o Ensino Fundamental e Médio, orientam:

A proficiência em leitura permitirá aos estudantes continuar aprendendo fora da escola, o que é fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso as práticas de linguagem devem estar voltadas, principalmente, para o ensino da leitura.

Não escrevemos do nada. Até porque precisamos ser leitores críticos de nossos próprios textos, pensando em quem vai lê-los. Como afirma Antunes (2010, p. 31): “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”. E esta, certamente, é uma tarefa que demanda tempo e prática. Isso porque, mesmo alcançando competência escrita, isso não significa que o aluno agora se apropriou de todas as formas de escrita que irá precisar ao longo de sua vida, mas, certamente, terá melhores condições de produzir os gêneros que irá precisar em suas atividades sociais. É isso que a sociedade espera da escola: que ela ensine seus alunos a

usufruírem das atividades linguísticas que irão precisar na vida hoje e futuramente. É com essa perspectiva que os professores de LP devem conduzir o trabalho com gêneros em sala de aula.

Diante do exposto, não poderíamos continuar a falar sobre gêneros na escola sem sermos um pouco mais específicos a respeito dos documentos norteadores do ensino no país e, principalmente, em nosso Estado. Por isso, veremos, a seguir, o que os documentos oficiais dizem a respeito do trabalho com gêneros textuais/discursivos na escola.

4.3 OS GÊNEROS VISTOS ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como sabemos o ensino de Língua Portuguesa foi bastante influenciado pelas pesquisas linguísticas sobre gênero que nos chegaram a partir da década de 1990 (BAKHTIN, 1997; GERALDI, [1984] 2012; MARCUSCHI, 2008). Isso modificou o panorama educacional brasileiro pelo fato desses novos estudos se tornarem basilares para na reformulação dos PCN (1998) e de outros documentos oficiais (PCE, 2012).

Mas antes de discutirmos os documentos da rede pública de ensino de Pernambuco, precisamos nos reportar aos estudos que antecederam todo esse processo de reformulação do ensino brasileiro em torno dos gêneros, como as contribuições advindas da escola de Genebra que chegaram ao Brasil no início do séc. XXI e acabaram por influenciar pesquisas e materiais didáticos em todo o país.

Dentre os precursores desse processo encontram-se Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que ao abordarem, em seus estudos, questões relacionadas ao texto, gênero e ensino, afirmam:

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa adversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação¹⁴ (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

¹⁴ Grifo dos autores.

Ao assumirem tal postulado, assinalam que “certos gêneros interessam mais à escola – narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha [...] (*Op. Cit.*)” do que outros. Assim, passam a propor novas metodologias de ensino desses gêneros para a sala de aula através de sequência didática. Sobre essa nova concepção, esclarecem: “uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (*Op. Cit.*).

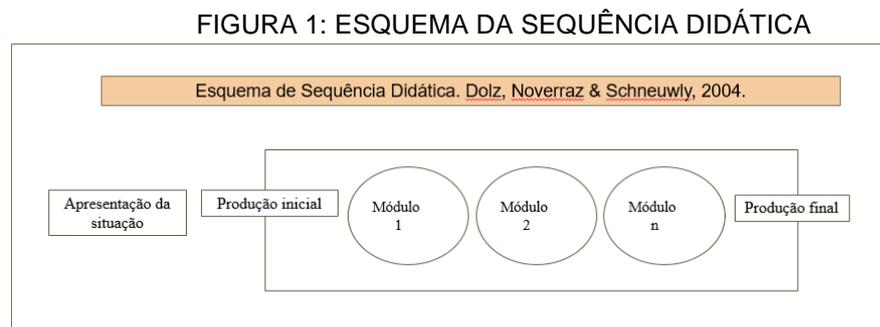
Conclui-se que não são todos os gêneros que devem ser trabalhos nessa perspectiva. Segundo os autores, devem ser enquadrados neste processo apenas aqueles que os alunos não dominam ou que demonstram grande dificuldade. Como a maioria dos estudantes das escolas públicas ainda apresenta muitas dificuldades na produção de textos escritos, considera-se que as SD podem contribuir para o ensino e aprendizagem de gêneros escolares, ao permitir que eles tenham acesso “a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98), consideramos importante tais contribuições ao ensino brasileiro.

Retomando a temática inicial a respeito do trabalho com gêneros na sala de aula, antecipamo-nos em dizer que muitas pesquisas (ARAÚJO, 2013; MENDONÇA, 2008) passaram a sugerir e relatar outras propostas pedagógicas possíveis com SD, tendo como referência o modelo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta pesquisa interventiva ProfLetras também procurou inovar ao produzir, juntamente com a professora participante, uma SD e aplicá-la em uma turma de 6º ano dos Anos Finais, o que nem sempre é comum em termos de pesquisa acadêmica.

De acordo com o modelo genebrino, ‘uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito’ (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Seu foco é o trabalho com gêneros orais e escritos na escola, preferencialmente aqueles, como já dissemos, em que os alunos demonstram maior dificuldade comunicativa. A proposta considera ainda que os textos produzidos são diferentes uns dos outros devido as condições de produção, mas também assevera que,

embora isso ocorra, esses textos mantêm uma certa estabilidade em situações semelhantes de comunicação, a que chama de “gêneros de textos” (*Op. Cit.*).

Antes de continuarmos a discussão sobre a proposta genebrina, vejamos, na figura abaixo, como este modelo de SD encontra-se distribuído em seu esquema.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Quanto as etapas discriminadas acima, elas têm os seguintes objetivos:

- a) Apresentação da situação – expor aos alunos um projeto de comunicação, a fim de prepará-los para a produção inicial; apresentar o gênero que será estudado; indicar para quem irão escrever, qual será o formato do texto produzido e quem irá participar (se todos ou apenas alguns alunos, se em dupla ou individual);
- b) Produção inicial – elaborar um primeiro texto, permitindo ao professor conhecer o que os estudantes sabem sobre o gênero em estudo e com isso poder ajudá-los nas próximas etapas;
- c) Os módulos – Trabalhar os problemas observados na produção inicial, decompondo as dificuldades observadas em módulos para que o aluno tenha a ajuda necessária para superá-las e, conseqüentemente, tenha a condição de apropriar-se do gênero estudado;
- d) A produção final – oportunizar que o estudante coloque em prática os conteúdos que foram trabalhados separadamente nos módulos.

(DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004)

Acrescentamos que, apesar de adotarmos o modelo genebrino como referencial neste estudo, não deixamos de considerar o contexto educacional dos estudantes brasileiros, cuja proficiência em leitura e escrita estão bem baixo do

desejado. Por essa razão, a SD produzida pela professora colaboradora, durante as oficinas aqui propostas, adequou-se às condições e necessidades da turma selecionada por ela. Por exemplo: a professora relatou, durante as oficinas, que selecionou uma de suas turmas de 6º ano porque os alunos vinham apresentando grandes dificuldades na escrita de textos, diagnosticado por ela no início do ano letivo (2018). Também declarou ter levado em consideração o fato da maioria dos alunos estarem estudando nesta escola pela primeira vez. E por último justificou que a escolha do gênero fábula ajudaria a consolidar a escrita de gêneros narrativos que já havia iniciado no I bimestre. Assim, dividiu a SD nas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo I e produção final. De maneira geral sua proposta segue o modelo genebrino e foi executada com objetividade, conforme podemos conferir no Plano de aula (Cf. apêndice) e análise dos dados (Seção 6).

Acrescentamos que para elaboração da SD a docente levou em consideração o Currículo de Português para o Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano), construído a partir dos PCE. Isso se justifica pelo fato da professora trabalhar em escola estadual em que a atividade docente é norteada por esses documentos oficiais.

Para uma melhor compreensão, vejamos o que os Parâmetros Curriculares Estaduais dizem sobre as expectativas de aprendizagem esperadas dos estudantes dos Anos Finais em relação aos eixos de Leitura, Escrita e Análise Linguística (áreas de interesse desta pesquisa):

EA1- Identificar elementos estruturais de textos – recursos lexicais, morfossintáticos, recursos que marcam variedades linguísticas dentre outros elementos –, tendo em vista os diferentes suportes textuais (PERNAMBUCO, 2012, p. 73).

EA2- Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção (PERNAMBUCO, 2012, p. 73).

A8- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros (PERNAMBUCO, 2012, p. 74).

A25- Identificar as vozes que se manifestam nos diversos gêneros textuais literários e não literários (PERNAMBUCO, 2012, p. 75).

EA5- Reconhecer a pontuação específica de cada discurso (uso de aspas, travessão, parênteses, dentre outros) e sua função no texto narrativo (PERNAMBUCO, 2012, p. 77).

A1- Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (PERNAMBUCO, 2012, p. 112).

EA17- Utilizar as regras de ortografia e acentuação gráfica oficiais (PERNAMBUCO, 2012, p. 114).

EA13- Utilizar o discurso direto em sequências narrativas para introduzir a fala de personagens (PERNAMBUCO, 2012, p. 115).

EA14- Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais, tais como contos e textos ficcionais diversos (PERNAMBUCO, 2012, p. 115).

EA18- Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, orações subordinadas adverbiais) (PERNAMBUCO, 2012, p. 73-84, 115).

As expectativas destacadas acima, como vemos, são algumas das relacionadas aos eixos de ensino, cujas orientações voltam-se para o trabalho com gênero. Mencionamos que boa parte dos itens assinalados foram explorados pela professora participante em suas aulas de produção textual, a partir da SD que elaborou, durante as oficinas promovidas por esta pesquisa. As expectativas de aprendizagem citadas aqui estavam diretamente relacionadas à proposta interventiva por nós construída. Ao selecionar do currículo escolar o gênero que pretendia trabalhar em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, segundo o modelo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a docente considerou os eixos aqui citados, bem como boa parte das expectativas mencionadas, objetivando promover a melhoria da escrita, entre seus alunos. Tal proposta foi pensada e orientada por esta pesquisa no intuito de levar a professora a refletir sobre sua prática e avaliarmos se as contribuições teóricas sugeridas nas FC tiveram impacto sobre suas aulas.

Em relação aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Estadual de PE, podemos perceber que o documento dialoga com os documentos oficiais da esfera federal (PCN) sobre o trabalho com gêneros. Vejamos:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

Portanto, o gênero é ferramenta vital à promoção da cidadania e, por isso, precisa ser didatizado para que os estudantes aprendam sobre sua estrutura textual

(aspectos tipológicos, gramaticais, variedade linguística, etc.), pensando seu suporte e interlocutores. A proposta interventiva aplicada durante esta pesquisa contempla professores e alunos, já que:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Essa didatização certamente desconfigurará o gênero ao tirá-lo de sua funcionalidade comunicativa. Entretanto, descompartmentá-lo, a fim de conhecer suas interligações estruturais e discursivas, servirá para que os estudantes possam aprender sobre seu uso prático. Para isso, segundo Lima (2016) o PCE sugere que se trabalhe com SD e projetos de trabalho. A “Sequência Didática” refere-se ao conjunto de atividades realizáveis em torno de um gênero textual oral ou escrito (PERNAMBUCO, 2012). Já os “Projetos de Trabalho” se baseiam na pedagogia de projetos que buscam desenvolver habilidades de leitura e escrita com base nas necessidades existente entre os estudantes (JOLLIBERT e JACOB, 2006, *apud* PERNAMBUCO, 2012, p. 109).

Voltando a falar a respeito do ensino de gêneros na escola, lembramos que os estudos sobre o tema não são novos. Desde a década de 1990 que os documentos oficiais (PCN), bem como a Nova LDB/96, dão ênfase a um ensino de língua materna numa perspectiva sociointeracionista, impulsionado, principalmente, pelos estudos bakhtinianos. Isso porque, esses estudos sobre gêneros discursivos acabaram por influenciar toda uma geração de pesquisadores, bem como as novas propostas educacionais. Segundo Marcuschi (2008, p. 147),

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

O autor enfatiza que foi com Aristóteles que a teoria sobre gêneros e sobre discurso tornou-se mais sistemática. Principalmente, a partir da categorização dos três gêneros dos discurso: deliberativo, judiciário e demonstrativo (epidídico) (MARCUSCHI, 2008). Tais categorias influenciaram por anos o ensino de língua materna tendo estes domínios textuais como centro das aulas. Isso vem mudando ao longo das décadas. Cada época impõe ao ensino novas linguagens (semioses),

novos artefatos linguísticos multissemióticos e multimidiáticos, como estamos presenciando na atualidade, com os avanços tecnológicos. No atual momento, inegável a necessidade do tratamento sobre gêneros que não considere tais impactos na vida social do cidadão.

Recentemente (2017) também tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (doravante: BNCC) que é:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais**¹⁵ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

Respaldado pela Constituição Federal de 1988, pela LDB Lei nº 9.394/1996 e Plano Nacional de Educação - PNE, a Base serve como,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2007, p. 8).

Como sabemos, é por ela que se organizam as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de todo o Brasil. Ao assumir tal postulado, a Base, que entrou em vigor em 2018, procura estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades entre os estudantes na educação básica. Assim, procura se colocar como um novo marco no ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao afirmar:

O componente curricular Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século (BRASIL, 2017, p. 65).

Não é isso que percebemos no documento. Pelo contrário. A BNCC, além de colocar o “texto” como a principal unidade de trabalho para o ensino de LP, deixando em segundo plano o trabalho com gênero, passa a dar mais ênfase as TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, do que à leitura e à escrita de textos. Sobre esse procedimento o documento alega:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola, tais como notícia,

¹⁵ Grifo do autor.

reportagem [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p. 67).

Em um país cujas práticas de leitura e escrita de nossos alunos estão muito aquém do desejado e o aparato tecnológico (computadores e internet) ainda não chegaram às escolas como se esperava, parece-nos equivocado quereremos destacar, em um documento oficial, o que, na prática, ainda não vemos contemplado na rede pública.

Ainda em relação ao diálogo que a nova BNCC declara estabelecer com os atuais teorias sobre ensino de LP, não parece ser bem isso que os estudos teóricos mais recentes apontam. De acordo com Bakhtin (1997), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Mendonça (2006), Marcuschi (2008), o ensino de Língua Portuguesa deve considerar o gênero como seu principal artefato em sala de aula. É a partir dele, como também defendemos nesta pesquisa, que se devem articular os demais conteúdos e eixos de ensino, uma vez que o gênero é quem possibilita a interação e a comunicação dos sujeitos em sociedade.

Ainda em relação ao trabalho com gêneros, Marcuschi (2011) defende que a mera classificação dos gêneros é insuficiente para estudá-los. Acrescenta que não devemos estudá-los como estruturas rígidas, mas sim como formas culturais e cognitivas de ação social. Ao dizer que o ensino do gênero é uma fértil área interdisciplinar que nos possibilita perceber o funcionamento da língua através de textos, o autor apoia-se em Bakhtin (1979) quanto à noção de gênero como espaço de manifestação linguística discursiva. Como dito por Marcuschi (2010) os gêneros são mutáveis e misturam-se para manter sua funcionalidade e inovação organizacional.

Nossa proposta interventiva busca considerar todos esses pontos e por isso defende uma autonomia profissional docente que procure refletir sobre a seleção do material didático a ser disponibilizado para as aulas. Nesse sentido, os professores devem considerar o contexto social e educacional dos alunos e selecionar materiais de fontes diversas que levem em consideração tais critérios. Defendemos que isso deve ser feito a partir de um planejamento individual e conjunto nas escolas através de momentos de estudos, a exemplo das formações continuadas.

Ainda sobre o trabalho com gêneros textuais/discursivos na escola, não podemos negar que embora o aluno aprenda a classificar os gêneros textuais pelas suas características mais comuns, isso não significa que aprenderam tudo sobre gênero. Estes são dinâmicos, podendo ser interpretado e considerado por pessoas diferentes sob perspectivas diferentes. Por exemplo: um mesmo texto pode mediar a interação com um interlocutor e significar algo que para outro não terá o mesmo significado. Um determinado estudante poderá ler uma fábula e ter uma compreensão, enquanto seu colega enxerga outras questões neste mesmo texto. Se o professor pede aos seus alunos que produzam uma carta para o Dia dos Pais, ele precisa levar em consideração os alunos que não têm pai ou foram criados em contexto familiar diferente. O aluno também pode ser levado a perceber que uma determinada notícia, publicada por determinados órgãos de imprensa, apresentam divergências em seus conteúdos ao esconder ou manipular dados a partir de intenções e interesses alheios. Como leitor, precisará observar escolhas lexicais, recursos linguísticos, organização textual, suporte etc. que inferem diretamente na veiculação de determinado gênero jornalístico.

É nesse percurso formativo do aluno que a mediação do professor é tão importante e necessária porque o ajudará a refletir sobre as escolhas linguísticas que fará durante o processo de leitura e produção de textos orais e escritos na escola (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MENDONÇA, 2006). Se as políticas educacionais estão mesmas dispostas a promover o ensino e a aprendizagem de nossos alunos à luz da contemporaneidade, então precisam investir na capacitação de seus professores. Nesse sentido, defendemos que as FC têm muito a contribuir. É através desse espaço que o professor, tendo vez e voz, poderá tirar suas dúvidas e encontrar soluções didáticas que melhorem suas aulas e a aprendizagem de seus alunos. Como dito por Silva (2016, p. 61):

Os professores não se apropriam da teoria e das prescrições oficiais para transpô-las num processo de transferência de conhecimentos, tal como prescrito, mas os re-interpretam para construir um repertório de gestos profissionais, oriundos de múltiplas influências.

Se o professor estuda, ele pode ressignificar suas aulas, buscando estratégias metodológicas que promovam práticas de leitura, produção textual e AL para que o aluno reflita sobre as escolhas linguísticas que faz no texto. Nesse sentido, a escrita escolarizada precisa considerar que cada aluno possui escolhas

lexicais próprias, estruturas sintáticas e competência linguística diferente dos demais. Sobre este ponto, Bakhtin (1997, p. 301), mais uma vez destacando a importância da interação textual, declara:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Complementando este discurso, Marcuschi (2008, p. 154), afirma: “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, exatamente o que os alunos precisam se apropriar na escola com mais afinco.

O discente precisa ter consciência de que as escolhas linguísticas e a organização textual que faz são determinantes para suas pretensões comunicativas através dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008). Temos consciência de que tal objetivo escrito não se alcança em apenas um ou outro momento de atividade, mas com etapas suficientes para que o aluno se aproprie da estrutura textual, assim como fizemos em nossa proposta interventiva ProfLetras. A SD aplicada sobre produção textual foi dividida em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo I e produção final. Desse modo a professora participante pôde perceber os problemas mais recorrentes, com tempo e condição de mediar os possíveis conhecimentos que seus alunos precisariam na escrita e reescrita do texto. Ainda ressaltamos que o professor não poderá solicitar uma produção escrita sem antes motivar seus alunos. Isso pode ser feito a partir da leitura de textos representativos que os motivem e os preparem para a etapa da escrita textual. Muito menos deixar de revisitar as produções feitas, fazendo-os perceber a necessidade de ajustes (sintáticas, semânticas, discursivas) que permita a interação comunicativa. Por isso consideramos relevante a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), referidas aqui, uma vez a aplicação da teoria genebrina ajuda o professor a perceber os problemas textuais dos alunos (escrita inicial), garantindo-lhe a condição de orientar (revisão e reescrita) os entraves linguísticos percebidos no texto do aluno. O trabalho em módulos também contribui para ampliar a consciência pedagógica docente. Isso assim fizemos trazendo para esse “diálogo didático” a proposta de Geraldini ([1984] 2012) que propõe uma prática reflexiva da língua(gem) a partir do trabalho de escrita e reescrita do texto,

considerando um problema linguístico por aula, para que o aluno tenha a condição de compreendê-lo bem. Esta orientação foi seguida pela professora colaboradora durante as etapas de revisão (Ver análise dos dados, Seção 6).

Também concordamos com Marcuschi (2008, p. 21) quanto à visão de “texto como unidade de sentido ou unidade de interação” e de “gênero textual como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída”. Isso dizemos por entender que é juntando esta superfície materializada que chamamos de texto, de modo a compreender as estratégias textuais e escolhas linguísticas, tanto de quem lê como de quem produz o texto, que levamos nosso alunado a refletir suas futuras relações com os gêneros escolarizados ou não.

Isso posto, segue-se na sequência maiores esclarecimentos sobre o trabalho desenvolvido junto aos professores de LP do Agreste meridional, bem como na escola campo de pesquisa.

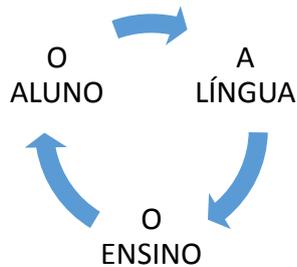
4.4 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Após nos apoiarmos nas diferentes concepções de gênero, passamos finalmente a tratar das concepções de produção textual de que este trabalho se apoiará. Carvalho (2015, p. 11) afirma que “Ensinar a escrever é uma coisa complicada”. De fato, não deve ser questão simples em um modelo de escola que esteve, na maior parte do tempo, voltada para as práticas de exercício gramaticais e de leitura, dedicando pouco ou nenhum tempo à escrita. Certamente, como estava, o estudante não teria como desenvolver as competências comunicativas indispensáveis ao convívio social. Isso porque, a interação social dos sujeitos que discutimos nesta pesquisa só se realizará, plenamente, através de gêneros. Se é verdade que a escola reflete as mudanças que ocorrem em sociedade, precisamos colocá-lo em seu devido lugar, ou seja, como o principal artefato linguístico das aulas de LP em que as atividades escolares se organizam em torno dele (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Segundo os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1998), o processo de ensino e aprendizagem praticados na escola articulam-se a partir de

três aspectos, a saber: o aluno, a língua e o ensino (BRASIL, 1998, p. 25). É nessa articulação, mediada pelo ensino de português, que procura-se relacionar metodologias e estratégias para o trabalho entre esse sujeito aluno e sua língua.

FIGURA 2: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA



Fonte: Produção própria.

Não podemos negar que iniciativas foram realizadas por instituições de ensino nas últimas décadas, procurando contribuir e incentivar a produção escrita. Temos, como exemplo, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, os concursos de redação Brasil a fora, entre tantos outros. As escolas também organizaram oficinas de produção textual, projetos de leitura e escrita na biblioteca escolar, feira cultural com apresentação de produções dos alunos, salas temáticas de leitura e escrita. Ainda assim, não conseguimos resolver o déficit de aprendizagem de nossos alunos em relação aos textos escritos. Alguns desses projetos acabaram sendo esquecidos pelo caminho ou não continuaram por opção de seus gestores. Desse modo, fica claro que, se o professor não dedicar tempo em suas aulas à produção de textos escritos, dificilmente vamos resolver esse impasse. Carvalho (2015, p. 11), complementa dizendo: “Não dá para ensinar a escrever mandando os meninos redigirem um texto uma vez por bimestre, em meia hora de aula apressada”. Para o pesquisador, os alunos deveriam aprender a escrever no início da educação básica, aperfeiçoando a escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio.

A proposta genebrina a que apoiamo-nos neste estudo defende um trabalho com gêneros em que se trabalhe os problemas textuais por níveis (em módulos), de maneira que se possa variar as atividades, favorecendo a aquisição de vocabulário técnico que poderá ser utilizado pelo aluno em futuras produções (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

É certo que sem a leitura e escrita de gêneros variados não desfrutamos de nossa cidadania. Para escrever “bem” o estudante precisa de tempo e saber como esse processo será percorrido (porque, o quê, como e para quem escreverão?). Nesse sentido, é relevante enfatizar, conforme Geraldi (1984, p. 65) “que a produção de texto na escola foge totalmente do sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor. A situação de emprego da língua é, pois, artificial”. Por isso propõe mudanças no ensino a respeito do trabalho de produção de texto na escola, conforme aprofundaremos na seção metodológica. De acordo com Soares (2001, p. 63) devemos elaborar,

Em primeiro lugar, atividades que criem oportunidades para que o aluno "descubra" a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, o que supõe o estabelecimento de situações de produção de texto tanto quanto possível naturais e reais, a despeito da inevitável artificialidade do contexto escolar - situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever, e destinatários (leitores) para quem escrever;

Apontamos que esta não deve ser uma iniciativa apenas do professor de português. Todos os demais componentes curriculares podem participar desse grande acordo em prol da construção de uma escrita cidadã promovida pela escola. A ação pedagógica da escola em relação à produção textual deve ser rotineira. A reflexão pode ocorrer a partir das aulas atividades, com formações e planejamentos sobre o trabalho com gêneros escritos na escola. Pensamos que esta é uma boa forma de ajudar o professor, compartilhando conhecimentos e experiências, a fim de provocar a reflexão de sua prática e promover as mudanças necessárias ao ensino de LP. Nesse sentido, esta proposta buscou atender ao que preconiza Geraldi (2012, p. 74), que declara:

Fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise. [...] “partir do erro para a autocorreção”.

A autonomia docente que defendemos aqui, só fará sentido se o professor estiver empoderado das novas teorias sobre ensino de língua materna para que possa avaliar e rever procedimentos metodológicos adotados de suas aulas sobre o ensino de língua materna.

Na próxima subseção metodológica, sobre o modelo de Sequência Didática adotado por este estudo, discutiremos críticas e possibilidades da aplicação da metodologia genebrina nas escolas brasileiras.

4.5 CRÍTICAS AO MODELO GENEBRINO

Há quem critique a proposta de trabalho com gêneros textuais no modelo de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), afirmando que os alunos não teriam a competência para produzir um gênero na etapa inicial da SD se o desconhece. Araújo (2013), citando a experiência de Freitas (2004) sobre a produção de texto argumentativo no ensino médio, conta que a autora propõe iniciar com a leitura do artigo de opinião a fim de que os alunos primeiro aprendam a ler o gênero, conheçam as estratégias argumentativas do texto e só depois façam uma produção inicial.

Não vemos tanta diferença entre o que é dito acima e a proposta genebrina (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Provavelmente haja um engano a esse respeito. Primeiro porque os autores fazem uma apresentação geral do método, sem detalhar as etapas. Depois, passam a detalhar os módulos afirmando que o objetivo da “apresentação da situação” é preparar o aluno para a produção inicial. Apontam para isso, como sugestão, a leitura ou escuta de exemplos do gênero que será estudado. É claro que aplicar o método genebrino, nos moldes como foi pensado pelo grupo do ISD, na realidade de escola que temos, é bem mais difícil. Nossos estudantes ainda não têm o nível de proficiência em leitura e escrita esperado, se comparado a países onde o índice de analfabetismo é praticamente zero e a proficiência desses estudantes, nos eixos mencionados, é bem superior à média brasileira. Ainda assim, consideramos que a sequência didática tem contribuído para o ensino de gêneros em nossas escolas, o que pode ser constatado a partir dos LDP (Que já usam a metodologia) e dos PCN, que também fazem referência ao modelo. Assim, do mesmo modo que a SD pode ser alterada durante sua aplicação, também poderá ser adaptada à realidade da escola e de uma determinada turma.

Tanto acreditamos que assim fizemos. Em nosso caso, a professora colaboradora, participante desta pesquisa, optou por organizar sua SD em quatro etapas. A intenção da professora, ao elaborar sua proposta sobre o gênero fábula para uma de suas turmas de 6º ano (Anos Finais), era melhorar a escrita de seus alunos com base na AL e no gênero em estudo. Na apresentação da situação, iniciou por uma conversa com os alunos como forma de sondar os conhecimentos prévios que teriam sobre o gênero. Em seguida distribuiu cópias do texto “A lebre e a tartaruga (ESOPO)” para orientar estratégias de leitura para só depois propor a produção inicial. Completou exibindo um vídeo de mesmo título para reforçar a discussão. Nesse último ponto, acreditamos que o recurso didático usado destoava do modelo genebrino, que não sugere o uso de vídeo nesse primeiro momento da proposta. Em relação a proposta construída pela professora Maria, os módulos seguintes seguem basicamente o modelo genebrino: produção inicial, módulo I e produção final (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Avaliando as alterações feitas, até porque estávamos atuando como pesquisador/formador, acreditamos que a iniciativa de escolha do 6º ano foi acertada, pois a professora era quem conhecia os problemas referentes à leitura e à escrita desta turma, apesar do pouco tempo de convívio com eles, já que são oriundos de escolas municipais.

Ainda em relação a influência da metodologia genebrina em nosso meio, a professora lembrou que as Olimpíadas de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro” é um grande projeto montado em torno de sequências didáticas para gêneros diversos, assim como disse observar na maioria dos LDP que utiliza.

Apesar de se tratar de um gênero, digamos, mais fácil de se escrever, a fábula como gênero narrativo exige, assim como diversos outros gêneros, cuidados em sua escrita. Por isso, mesmo já frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental, os estudantes ainda demonstram grandes dificuldades durante à escrita de gêneros narrativos.

Referindo-se a uma pesquisa sobre a produção de texto argumentativo no ensino médio, Araújo (2013, p. 5) enfatiza que:

De modo geral, esse tipo de experiência não consegue ser reproduzido nas escolas com as quais estamos acostumados a trabalhar, cujos alunos

enfrentam dificuldades primárias na aprendizagem de escrita, quais sejam a organização e progressão temática de um texto curto, a argumentatividade etc.

Chamamos a atenção para estes fatos porque evidencia-se, ainda hoje no Brasil, grande ênfase na leitura, ficando a produção de textos orais e escritos em segundo plano. Tal prática certamente é fruto de uma tradição, como dito pela autora, vivenciada no país devido às necessidades de nossos estudantes no campo da leitura. Em relação à exploração desses eixos na escola, Araújo (2013) acrescenta que para os estudantes superarem suas dificuldades em relação à apropriação do gênero, a partir do texto, a participação do professor nesse processo é determinante. Nesse sentido, o uso da SD pelo professor de Português para o desenvolvimento de práticas de letramento mediante o uso da leitura e da escrita pelos seus alunos só vem a contribuir. Ainda assim, Rojo e Cordeiro (2001) dizem que antes do professor elaborar uma SD para o trabalho com gênero para seus alunos, ele deve saber as características do mesmo e ter a consciência de que, ao adaptá-lo para a sala de aula, corre o risco de alterar suas características formais por transformá-lo em objeto didático.

Araújo (2013) cita que o modelo de SD apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não descreve um trabalho sistemático com a AL a partir de gêneros. Por isso destaca a importância da ênfase dada pelos professores brasileiros sobre esse eixo de ensino, importante para a prática de letramento de nossos estudantes. Certamente ela se refere a passagem em que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 116) declaram: “é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua”. Dessa forma, caberá ao professor analisar as produções escritas de seus alunos e perceber que conteúdos da AL precisam ser melhor trabalhados nos módulos seguintes da SD.

Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos deste trabalho, os instrumentos de coleta de dados, além dos seus sujeitos, espaços e variáveis da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, de acordo com Minayo (2012), para quem a pesquisa realiza-se por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, em ritmo próprio e particular. Sobre o método, aplicou-se o indutivo por procurar responder a um determinado fenômeno observado em seu campo de atuação (XAVIER, 2010). Justifica-se o tipo qualitativo por centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e por se ocupar de um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ainda falando sobre os procedimentos de pesquisa, destacamos que de acordo com Oliveira (1998, *apud* BORTONI-RICARDO, 2013), a pesquisa etnográfica divide-se em três momentos distintos, mas inseparáveis: o olhar, o ouvir e o escrever. O olhar refere-se ao modo como se compreende o objeto de análise que, por sua vez, está estritamente ligado ao arcabouço teórico construído durante o percurso acadêmico. É o que faremos aqui enquanto pesquisador ao acompanharmos a professora Maria durante as FC e em sua sala de aula. Portanto, é preciso que o olhar seja disciplinado para evitar prejuízos à análise do objeto. Outra etapa importante da pesquisa social é o ouvir (entrevista), pois dá sofisticação e complemento ao olhar. O ouvir também está para evitar ruídos insignificantes. Para esta pesquisa, significa desconsiderar tudo aquilo que não diz respeito ao ambiente da sala de aula, fatores externos às aulas. Por último, tem-se o ato de escrever. Este é o momento crucial para a pesquisa social, pois, uma vez distante do locus da pesquisa, o pesquisador coloca sua autonomia durante a construção de seu texto, desvinculada dos dados coletados. É o momento em que o pesquisador vai articular o olhar e o ouvir do trabalho de campo com o texto escrito. Em nossa proposta, significa tentar ser imparcial no registro escrito e na avaliação que faremos da interpretação dos dados, procurando ser o mais fidedigno possível ao visto e ouvido, embora saibamos que a imparcialidade na pesquisa qualitativa é um mito, uma vez que, dificilmente, o pesquisador conseguirá ser totalmente imparcial.

Vale ressaltar, ainda, que o tipo de pesquisa qualitativa difere, de acordo com Minayo (2013), da quantitativa, por se ocupar, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Justifica-se ainda, neste estudo, porque, segundo Lüdke e André (2013), apresenta: ambiente natural como sua fonte direta de dados e pesquisador como seu principal instrumento; dados coletados predominantemente descritivos; preocupação com o processo muito maior do que com o produto; foco especial do pesquisador ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; processo indutivo na análise dos dados. Afirmamos que esta pesquisa procurou atender aos pontos mencionados na coleta de dados, uma vez que este estudo procurou investigar a interferência da formação continuada na prática docente de uma professora sobre a Análise Linguística na perspectiva de gênero.

Além disso, a abordagem qualitativa possui um enfoque no método indutivo (MINAYO, 2013) e analisa o fenômeno em seu ambiente natural. No nosso caso, a sala de aula e os espaços de formação continuada, através de entrevistas semiestruturadas desses dados se configuraram como elementos articulados a essa proposta de pesquisa. Isso fizemos porque esses dados ajudam a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa e contribuem para a fidedignidade do material coletado. Ainda corroboram o exposto Bauer e Gaskel (2002, p. 22-23), ao explicarem as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa:

A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade.

Como dito anteriormente, a metodologia e seus parâmetros tiveram como sustentação as ideias e contribuições de Lüdke e André (2013), cujo conteúdo se aproxima do nosso objeto de estudo, por se tratar de pesquisa etnográfica/pesquisa-ação e exigir do pesquisador habilidades como: capacidade para tolerar ambiguidade, responsabilidade, confiança, comprometimento e autodisciplina, procurando não ser identificado com nenhum grupo particular, uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa foi investigar: até que ponto as formações continuadas realizadas por esta pesquisa influenciaram na prática docente em relação ao trabalho com AL na perspectiva de gênero em sala de aula.

Além disso, os aportes metodológicos citados nesta seção nortearam ainda a coleta e análise dos dados. As análises e resultados, bem como as sugestões de intervenção colocadas por esta pesquisa ProfLetras, ao final deste estudo, servirão como contribuição para a prática docente a respeito do ensino de AL/gênero em nossa Região.

Acrescentamos ainda que na pesquisa qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), podemos levantar hipóteses diferentemente da pesquisa quantitativa, procurando elaborar asserções que correspondam aos objetivos. Assim, de acordo com essa perspectiva, determina-se um objeto de estudo, no nosso caso, a atividade docente com a AL na perspectiva de gênero para investigar procedimentos

da prática do professor em sala de aula. Também se trata de uma pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986, p. 14):

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em nosso caso, o problema detectado foram as dificuldades relatadas pelos professores de LP durante as FC que ministramos como formador regional nos anos de 2015/2016. Na época, muitos docentes compartilharam das dificuldades enfrentadas, em suas aulas, em relação ao trabalho vertical do eixo da Análise Linguística em relação aos demais eixos (oralidade, leitura, escrita e letramento literário). Isso nos motivou, como já dissemos na introdução, a realizar este estudo, levando aportes teórico-metodológicos aos professores da Rede Estadual de Ensino através das FC que realizamos.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, reforçamos ainda que usamos a entrevista semiestruturada, que Marconi e Lakatos (2003, p. 195), conceituam como sendo “o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, que foi aplicada após a realização da etapa dois da SD (Apêndice 3). Explicamos que realizamos apenas uma entrevista dessa natureza.

Ainda foram aplicados dois questionários, que segundo Moreira e Calette (2008, p. 96), oferecem as seguintes vantagens para o pesquisador: “Uso eficiente do tempo; Anonimato para o respondente; Possibilidade de uma alta taxa de retorno; Perguntas padronizadas”. Além de destacarem que: “o ponto importante é que o pesquisador normalmente não está presente quando o questionário está sendo preenchido (MOREIRA e CALETTE, 2008, p. 95). Nosso objetivo com esses instrumentos era observar que concepções sobre sequência didática, gênero e AL a professora evidenciava antes das formações, de modo a perceber a ampliação destas perspectivas a partir dos novos saberes proporcionados por esta pesquisa.

Para realizar este trabalho, fizemos uma pesquisa de campo, com vistas à coleta de dados de natureza qualitativa, além de contribuições interventivas feitas a partir de oficinas realizadas por esta pesquisa em que, uma professora de LP dos

anos finais do ensino fundamental¹⁶, selecionada, elaborou uma sequência didática, considerando fenômenos linguísticos da AL na perspectiva de gênero - assuntos discutidos durante as Formações Continuidas 2017/2018. Esses momentos foram previamente marcados, mediante autorização prévia da Gerência Regional de Educação – GREAM, e também pelo gestor da escola em que ocorreram as demais formações. O intuito de toda esta iniciativa foi contribuir com novas metodologias de ensino que ofereçam alternativas para o trabalho com gêneros textuais e AL em sala de aula, considerando os documentos oficiais e estudos na área, norteadores do ensino de língua materna.

Dito isso, explicamos que esta pesquisa está dividida em três fases: exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental, conforme orienta Minayo (2012).

Esclarecemos que para planejarmos e executarmos esta pesquisa, uma das primeiras ações tomadas foi enviar documento à Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional (GREAM), solicitando autorização para que fossem realizadas duas formações continuadas em regime de cooperação (UFRPE-UAG/GREAM) para professores de LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação, pertencentes à jurisprudência da GRE Garanhuns. As datas foram agendadas de acordo com calendário estadual de formações continuadas no ano de 2017. O cronograma das formações está disponível no Plano de Ação (Apêndice 8). O procedimento foi adotado devido ao diferencial deste trabalho, cujo pesquisador será também o próprio formador. Viu-se, neste diferencial da pesquisa, a oportunidade de se ter um olhar interno e externo da formação docente. Com esse formato, o formador/pesquisador pôde: compartilhar conteúdos teóricos sobre AL e fenômenos linguísticos específicos; aplicar atividades sobre os assuntos abordados, diretamente aos professores, como forma de sondar seus conhecimentos a respeito dos conteúdos abordados; promover estudos reflexivos sobre a prática pedagógica do professor de LP em sala de aula.

¹⁶ Informamos que as nomenclaturas: “Ensino Fundamental I (1ª à 5ª série) e Ensino Fundamental II (6ª à 8ª série)”, foram substituídas por “Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”. A medida entrou em vigor após a publicação da Lei 11.274 pelo Ministério da Educação, que passou a incluir a Alfabetização na Educação Básica, alterando o Ensino Fundamental de oito para nove anos (BRASIL, 2007). A explicação se faz necessária, uma vez que o ProfLetras, conforme Regimento, exige do mestrando (a) que cursa o Mestrado Profissional em Letras um trabalho conclusivo do Curso, no Ensino Fundamental II, conforme Regimento do ProfLetras.

Os passos nesse sentido foram dados a partir da segunda Formação Continuada (Calendário Estadual). Isso porque, na primeira formação de 2017, tinha como proposta da SEDE: trabalhar com indicadores do SAEPE, divergindo dos conteúdos que haviam sido pensados por esta pesquisa. É salutar mencionar que este estudo firmou parceria com a GREAM apenas para a realização das formações continuadas do II e III bimestres de 2017. Isso porque a Gerência Regional pretendia trabalhar com palestras e conceder espaço para que os docentes apresentassem experiências exitosas de suas práticas pedagógicas no IV bimestre. Como esta pesquisa precisaria de mais encontros junto aos professores, optamos por dar continuidade ao calendário de formações em uma das escolas de ensino fundamental de Garanhuns. Nesta escola, foram realizadas três formações para continuidade dos estudos junto aos professores de LP e para aplicação de uma das atividades (Sequência Didática) a qual foi produzida pela professora colaboradora no espaço escolar. Os conteúdos abordados durante as oficinas na escola foram sobre AL na perspectiva de gênero, resultando na atividade didática mencionada (SD). A professora, com o apoio do formador, elaborou uma sequência didática a partir do gênero fábula, a qual foi aplicada em uma turma de 6º ano.

De posse dos dados coletados das aulas da professora e, posteriormente, da análise desses dados, faremos a apresentação dos resultados à comunidade escolar, na qual fizemos a pesquisa, e à Gerência Regional de Educação para conhecimento dos resultados deste estudo. Ainda faremos a entrega de todo material elaborado, nestas formações, aos gestores regionais, objetivando servir de suporte didático para estudos e reflexões sobre o ensino na Região.

Esperamos, com isso, que a GREAM possa disseminar esta proposta de trabalho entre professores e formadores de LP da rede estadual de educação do Agreste Meridional, possibilitando reflexões sobre metodologias de ensino no eixo da AL na perspectiva de gênero. Ainda pensamos que a sequência didática, o roteiro das oficinas e o resultado desta pesquisa possam servir como base para futuras formações continuadas no Ensino Médio, mediante as devidas adequações.

Posteriormente, pretendemos apresentar todo o roteiro desta pesquisa, bem como seus resultados aos núcleos da Secretaria Estadual de Educação que elaboram e realizam as Formações Continuadas para Professores de Língua Portuguesa no Estado: Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do

Ensino Fundamental (GPAF) e Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM). Esperamos, com esta ação, cumprir nosso propósito no ProfLetras como professor pesquisador da rede pública do Estado, deixando contribuições ao ensino de língua materna no que diz respeito a atender parte das lacunas citadas no início de nossa pesquisa pelos professores da Rede Pública Estadual, em momentos de formações continuadas, sobre as dificuldades dos professores no trabalho com AL na perspectiva de gênero.

Relatamos ainda que uma parte dos dados coletados provêm dos registros feitos pelo formador/pesquisador do trabalho da professora em sala de aula através de observações diretas (*in loco*). Uma das coletas foi a utilização de uma entrevista semiestruturada com roteiro previamente elaborado, logo após uma das aulas ministradas pela professora aos alunos do 6º ano. Também mencionamos a aplicação de resposta escrita ao questionário, conforme preconizam Marconi e Lakatos (2008). Esses dados ajudaram a construir um perfil didático da professora em relação ao trabalho com gêneros textuais na perspectiva da AL. Também traçou um perfil profissional do professor formador, considerando sua experiência discente (ProfLetras), docente (sala de aula), de gestão (coordenador pedagógico) e formativa (Formador de LP da GREAM).

Em relação aos dados coletados das etapas da pesquisa, lembramos que eles serviram para traçar um perfil do ensino de Língua Portuguesa sobre AL e gênero entre os professores regionais (Agreste Meridional), com ênfase na produção de textos escritos, servindo como referencial para intervenções futuras, além de colaborar com o ensino na rede estadual de Pernambuco a partir da GREAM.

Reforçamos ainda que a entrevista foi realizada individualmente após uma das aulas da SD, tendo o cuidado de evitar interferências de terceiros, ruídos e distrações durante as gravações, o que nem sempre conseguimos. Isso porque, o ambiente escolar é local de grande aglomeração de pessoas (alunos, professores, funcionários, pais e visitantes) que por lá circulam diariamente. Esse contexto dificulta o controle de ruídos externos. Sem falar das variáveis: aulas vagas, atividades externas e aulas de educação física na quadra, que contribuem para a desatenção dos alunos.

Em relação às observações da aplicação da SD da professora formanda,

tomamos o cuidado de permanecer na sala durante todo o horário de aula sem interferir no processo. Aplicamos, neste caso, a técnica da observação direta intensiva, que consiste em utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não somente ouvindo, mas analisando fatos e fenômenos que se deseja estudar, conforme indicam Marconi e Lakatos (2010).

A observação de situações e atividades didáticas que envolvem as práticas do trabalho com Análise Linguística na produção textual, conforme Parâmetros Curriculares de LP da Rede Estadual de Pernambuco, e também em momentos de formação docente, buscaram desvendar como se desenvolve a prática pedagógica na atuação profissional do sujeito participante, bem como a forma como vem sendo concebida a relação entre teoria e prática nos cursos de formação continuada.

É importante frisar que os registros (vídeo, fotos, entrevista e questionários) coletados sofreram recortes para atender aos objetivos de análise aqui propostos. Para isso, apoiamos-nos nas concepções de pesquisa de Bardin (2009) sobre Análise do Conteúdo (AC), a fim de desvelar, nas entrevistas e AC, objetos de estudos que poderão contribuir para a interpretação da realidade que está sendo investigada.

Segue, na sequência, uma breve abordagem sobre o desenvolvimento desta pesquisa que percorreu espaços diferentes em sua proposta interventiva na rede Estadual.

5.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Esse estudo foi desenvolvido em uma turma de sexto (6º) ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada no município de Garanhuns – Pernambuco. Envolveu trinta e dois (32) professores de LP (Formações GREAM), uma (01) professora (Participante final da pesquisa na escola) e um (01) formador/pesquisador. Estes últimos observados ao longo de todo o processo. O formador, que é o próprio pesquisador, solicitou à GREAM permissão para realizar duas formações continuadas para professores dos Anos Finais da Rede Estadual ao longo do II e III bimestres do ano letivo de 2017. Durante os encontros, o formador selecionou o sujeito final de sua pesquisa, considerando entre

os critérios, resposta ao questionário, interesse pela pesquisa e o fato deste professor estar em sala de aula.

Para esta pesquisa, fizemos visitas de observação às aulas da professora de Língua Portuguesa, logo após as formações continuadas bimestrais, buscando conhecer como utilizou os aportes teórico-metodológicos do eixo Análise Linguística na perspectiva de gênero para a produção textual, conteúdos vivenciados durante as formações.

As visitas foram realizadas em dias e semanas alternadas, com 4h/a de duração cada, num período de aproximadamente quinze (15) dias, como parte da pesquisa etnográfica de coleta de dados. Pontuamos que as formações na GREAM aconteceram no primeiro semestre de 2017, quando, na ocasião, o pesquisador atuou como formador regional, sendo parte de uma primeira inserção de caráter interventivo, exigência do ProfLetras.

Ressaltamos que assumimos, por essa atuação, os riscos à pesquisa, uma vez que a ação se mostrou inovadora, exigindo fidedignidade aos dados coletados, principalmente em relação ao pesquisador/formador. Completamos dizendo que, para fins de registro (Gravações em vídeo, fotos, apontamentos) o pesquisador precisou entrar na sala de aula durante as etapas de aplicação da SD pela professora participante para observar o trabalho de produção textual que ela realizava junto aos seus alunos.

Foram oito (08) aulas reservadas à observação, além de momentos fora do horário de aula destinados à aplicação de entrevista e questionários. A opção por este quantitativo de aulas se justificou pelo fato de a professora ter escolhido uma de suas turmas de 6º ano para aplicar a SD produzida sobre escrita do gênero fábula. A professora justificou a escolha alegando se tratar de um gênero narrativo que integra a sequência de artefatos linguísticos dessa natureza que vinham sendo trabalhados na turma (Contos de fada, contos populares e contos maravilhosos), de acordo com o currículo escolar. Além disso, trata-se de um período de transição para o aluno, visto que está iniciando uma nova fase em sua vida escolar, saindo dos Anos Iniciais para os Anos Finais. Novos componentes curriculares, novos professores, novos amigos. Tudo isso interfere no processo de adaptação e influi sobre o trabalho do professor. Acrescenta-se ainda o fato da professora de LP conhecê-los pouco. Isso

porque a SD foi vivenciada, no 6º ano, no I bimestre de 2018, momento em que a grande maioria dos estudantes estava chegando à nova escola.

Explicamos que, na GREAM, a coleta dos dados das FC foi feita durante o horário de funcionamento da Gerência, das 8h às 13h. Já na escola, os dados foram coletados no turno da tarde, das 13h às 17h.

Como é sabido, as FC fazem parte do calendário da SEE, visando à capacitação de professores da rede e acontecem a cada bimestre. Neste caso, as duas formações que esta pesquisa propôs aconteceram dentro do calendário da SEE, mediante prévia autorização do gestor regional (GREAM), em parceria GREAM/UFRPE-UAG (ProfLetras). Não iniciamos com o Estado já na I Formação anual porque, como já dissemos, a Secretaria de Educação orientou que fossem trabalhados os resultados das avaliações externas do SAEPE/SAEB/2016.

Como testemunha *in loco* (Formador Regional 2015/2016), observamos que as FC regionais do Estado (SEE) se organizam da seguinte maneira: os técnicos da GPAF, juntamente com formadores de LP das GRE, planejam e executam as formações continuadas a partir de ações que procuram contribuir para melhoria da prática pedagógica, conforme descrito no Plano de Trabalho das Formações da SEE. Outros conteúdos pontuais também podem ser discutidos nesses espaços como os resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Informamos que essas avaliações externas são aplicadas por agentes externos em turmas de 9º anos de escolas públicas do Ensino Fundamental (Anos Finais), e 3º anos do Ensino Médio. As questões de prova dessas avaliações costumam apontar os descritores (Recortes da matriz de referência do SAEPE/SAEB) em que os estudantes tiveram baixo desempenho. Com base nesses resultados, o Estado propõe intervenções. Dito isto, enfatizamos que a primeira e a segunda formação continuada, realizadas por esta pesquisa ProfLetras, buscaram discutir teorias sobre AL na perspectiva de gênero e não se detiveram aos resultados das avaliações externas, embora possamos afirmar que, de alguma maneira, esses dados colaboram para os resultados das formações.

A seguir, caracterizaremos os sujeitos e os espaços de pesquisa, a fim de conhecermos melhor o perfil dos participantes (Professores de LP e formador/pesquisador) e o percurso desta pesquisa nesses espaços educacionais.

5.2 SUJEITOS E ESPAÇOS DA PESQUISA

Esta pesquisa percorreu dois espaços educacionais para realização das formações continuadas a que se propôs: a) Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional – GREAM; b) uma unidade escolar do município de Garanhuns. Também inovou em relação aos seus sujeitos por abranger a participação de professores das redes estadual e municipal da região, além do formador que era o próprio pesquisador.

Por se tratar de uma proposta de formação conjunta entre pesquisador do ProfLetras da UFRPE/UAG e GREAM, através do Núcleo de Formação Continuada, é preciso mencionar os diversos sujeitos desse processo, como forma de compreendermos o percurso formativo.

Inicialmente, as formações continuadas foram realizadas na unidade da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional que fica localizada na praça Tavares Correa, 52 – Heliópolis, Garanhuns – PE. A proposta interventiva nesse formato se deu devido ao fato de o pesquisador atuar, na época do início do curso de mestrado (PROFLETRAS), como formador de LP do Ensino Médio na GREAM e demonstrar interesse em contribuir com o ensino fundamental na rede pública a partir da função que exercia. Após apresentar seu projeto à Gerência Regional e expor como se daria a proposta interventiva da pesquisa do ProfLetras, o formador/pesquisador obteve aprovação ao pleito. Ficou acertado, então, que esta pesquisa iria dividir os horários de formações oficiais do II e III bimestres com a formadora/GREAM de LP do Ensino Fundamental dos Anos Finais, pertencente ao Núcleo de Formação Continuada – NFC, da Regional.

Coincidentemente, durante esses dois momentos, as temáticas pensadas pela Secretaria de Educação do Estado se alinhavam à proposta da pesquisa sobre AL na perspectiva de gênero. Ainda assim, os conteúdos tratados pela formadora da

GREAM, bem como sua performance, não serão objetos de apreciação neste momento. Lembramos ainda que os professores não compartilharam, nos encontros seguintes, atividades de sala de aula que comprovassem os impactos diretos das formações regionais, conforme solicitamos, mas afirmaram que o material teórico e os textos sobre AL na perspectiva de gênero, discutidos nos encontros, foram utilizados em suas aulas.

Acordo firmado, foi a vez do formador/pesquisador planejar e executar duas FC nos dias 11 de maio e dia 31 de agosto de 2017, na Regional. O detalhamento das formações pode ser visto no Plano de Ação das oficinas, disponível nos Apêndices desse trabalho. O primeiro encontro contou com a participação de 28 professores de LP; e o segundo, 32.

A pesquisa também se desenvolve em uma unidade escolar da rede estadual de Garanhuns com oferta da etapa de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta unidade está sob a jurisdição da GREAM. Atualmente, a escola conta com 30 professores, 10 funcionários de outras áreas e 478 alunos matriculados no ensino regular que frequentam a escola nos turnos da manhã e da tarde, em uma das turmas do sexto (6º) ao nono (9º) ano. Além desses, a unidade escolar tem outras centenas de estudantes matriculados nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas extensões (Funase e EJA Campo). Destacamos que em relação ao ensino regular, a maioria desses estudantes provêm de bairros localizados no entorno da escola e uma outra parte da zona rural do Município. A unidade escolar é a única da Rede Estadual em Garanhuns a ofertar exclusivamente a etapa de ensino dos Anos Finais, considerado, também, fator importante para que optássemos por sua escolha.

Faz-se necessário ressaltar que, segundo a LDB/Art. 4º (1996), o Ensino Fundamental é de responsabilidade dos municípios, assim como o Ensino Médio dos estados. No entanto, isso não implica que os gestores públicos ofertem modalidades de ensino diferentes daquelas sob sua responsabilidade, como é o caso em questão.

A respeito da professora colaboradora, sujeito de nossa pesquisa, esta leciona o Componente Curricular LP em turmas do sexto (6º) ao nono (9º) ano apenas no turno da tarde. Pela manhã, possui outro vínculo empregatício na Rede

Municipal. A docente tem formação em Letras (Graduação concluída em 1992) e especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Pós-graduação concluída em 1995). Ressaltamos que sua turma de Pós-graduação foi primeira turma formada em Garanhuns. Também conta com vasta experiência em sala de aula (vinte e três anos), tendo ocupado outras funções educacionais, tais como: gestora escolar, bibliotecária e secretária de escola. Esteve exposta, nessas formações, às discussões alvais para o ensino de LP. Explicamos que a escola não condicionou a escolha da professora. Na verdade, as formações na escola foram ofertadas ao grupo de professores de LP, mas, como já dissemos, apenas duas professoras tiveram disponibilidade em participar, ficando uma participante final.

A turma observada foi um sexto (6^o) ano do turno da tarde, composta por 37 alunos, oriundos de bairros localizados no entorno da escola e da zona rural de Garanhuns. A escolha da turma ficou a cargo da professora que levou em consideração as necessidades de escrita textual desta turma. Já o gênero definido foi selecionado pela docente a partir do currículo escolar referente ao primeiro bimestre. Esta pesquisa optou por este procedimento, a fim de não interferir no direito de livre escolha da docente, uma vez que esta é quem melhor conhece suas turmas, bem como suas necessidades referentes aos eixos de ensino: leitura, escrita e AL. Mesmo assim, durante as oficinas, tanto formador quanto professora reconheceram que muitos trabalhos de pesquisa têm sido feitos nas turmas de nono (9^o) ano por estas participarem das avaliações externas (SAEPE/SAEB) através das provas de Português e Matemática e poucos trabalhos têm sido publicados nos últimos tempos em relação às turmas de sexto (6^o) ano. Levou-se em consideração que mudar o foco seria interessante pela complexidade das turmas do sexto (6^o) ano, formadas, em sua grande maioria, por alunos egressos de escolas públicas municipais e ingressantes nas séries finais do Ensino Fundamental.

Importante frisar que a escola conta com quatro (04) professoras de LP e que apenas duas delas aceitaram participar da pesquisa. As demais alegaram incompatibilidade de horários por possuírem outros vínculos empregatícios. Além disso, no decorrer da pesquisa, uma das professoras ficou impedida de continuar porque, em 2018, não contava com carga horária de LP.

Quanto ao formador observado, este possui licenciatura em Letras, especialização em Ensino de Língua Portuguesa e cursa, atualmente, o mestrado

profissional (ProfLetras) pela UFRPE/UAG. Leciona há mais de 20 anos, tendo atuado tanto em escolas públicas como particulares, além de experiências docentes no ensino superior e em cursos de pós-graduação. Também ocupou as funções de coordenador pedagógico de escola pública e de formador de LP da GREAM (2015/2016). Por estar inserido no contexto de formação e ser o mediador entre as novas concepções de ensino vivenciadas no mestrado, concluiu-se que seria viável sua inserção neste processo de pesquisa com participação dupla (formador/pesquisador), a fim de construir caminhos para novas pesquisas e deixar contribuições para o ensino.

Como dito anteriormente, a presente pesquisa utilizou como base duas formações continuadas na GREAM, mais três formações e quatro oficinas para estudos teóricos e elaboração de sequência didática realizadas na unidade escolar, além da observação de oito aulas de Língua Portuguesa. A observação das aulas teve como objetivos acompanhar as etapas de aplicação da SD sobre o gênero fábula produzida pela professora colaboradora durante a formação continuada ministrada pelo pesquisador. Os resultados alcançados servirão como contribuição para o ensino de LP em nossa região e Estado.

Sobre a observação em sala de aula, esta foi iniciada logo após uma breve apresentação do pesquisador pela professora colaboradora. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo pelo pesquisador, de maneira discreta, como pede a pesquisa qualitativa. Para tanto, as gravações foram feitas a partir de uma das carteiras localizadas no fundo da sala de aula, de maneira a não chamar a atenção dos alunos e não intimidá-los.

5.3 IMPREVISTOS DO PROCESSO

Após realizarmos a IV formação, na escola campo de pesquisa, no dia 26 de outubro, os professores solicitaram que os últimos encontros fossem realizados nos dias 23 e 24 de novembro. Entretanto, ao chegarmos à escola na data agendada, as professoras haviam esquecido o compromisso. Marcamos, então, para o dia seguinte, na sexta-feira, 24 de novembro/2017. Infelizmente, a formação não

aconteceu devido a um grave acidente automobilístico que vitimou familiares de uma das participantes.

Diante do ocorrido, entramos com um pedido de prorrogação de defesa junto à coordenação do ProfLetras, uma vez que o trabalho de pesquisa não pôde ser concluído a tempo. O documento foi endossado pela orientadora, Profa. Dra. Morgana Soares, ao Conselho do ProfLetras (CCD), conforme documento em anexo (Apêndice 4).

Mesmo com os agendamentos prontos para a realização das oficinas na escola, no ano de 2018, novos problemas surgiram. Um deles foi a falta de professor substituto para assumir as aulas da professora participante da pesquisa. Os alunos não poderiam ficar sem as aulas e a professora também não poderia abandonar a sala de aula para participar de nossa pesquisa. Tivemos, então, na condição de formador, de intervir. Solicitamos autorização ao gestor escolar para que pudessemos convidar uma professora externa a assumir as aulas. Acordo firmado e autorizado, fizemos o convite para esta outra docente, que, de imediato, concordou em colaborar com esta pesquisa, assumindo as aulas da professora Maria (Nome fictício). Importa destacar que as aulas ministradas pela professora substituta não fazem parte do corte desta pesquisa. Portanto, não serão consideradas.

Relatar estes imprevistos faz-se necessário para ajudar pesquisas nesta área, podendo pressupor alguns entraves que possam surgir no percurso do pesquisador. Ainda porque ajudarão o pesquisador a pensar o tempo de pesquisa, deixando uma margem para possíveis eventualidades, sem prejuízos para a conclusão dos estudos.

5.4 ETAPAS DE COLETA E ANÁLISE

Os dados coletados por esta pesquisa, como já dissemos anteriormente, são provenientes das formações continuadas e da aplicação de uma sequência didática realizadas nos anos de 2017 e 2018 para professores dos Anos Finais do Ensino

Fundamental, em dois espaços formativos: 1) Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional (GREAM); 2) escola estadual do município de Garanhuns – PE. Os materiais reunidos (Questionários, entrevista, fotografias, atividades escritas, dentre outros) foram separados em três etapas de análise, conforme descrito a seguir. Acrescentamos que alguns recortes serão feitos desse material, ao longo da seção de análise dos dados.

1ª etapa

As informações desta primeira etapa provêm da primeira e da segunda FC realizadas na GREAM, no ano de 2017. Na primeira formação, os professores produziram asserções didáticas para o tratamento de fenômenos linguísticos específicos em relação aos textos distribuídos pelo formador (QUADRO 4). Na segunda, foi entregue um mesmo texto (redação escolar) aos participantes que, em pequenos grupos, elaboraram questões sobre AL para o trabalho com o texto. Em ambas ocasiões o formador/pesquisador deu instruções, distribuiu material teórico e acompanhou todo o processo didático de perto como descrito no Plano de Ação dos Apêndices (Cf. com planos de aula).

2ª etapa

A segunda etapa da coleta de dados se deu na escola campo de pesquisa. Nesse espaço, foram realizadas três FC. As duas primeiras tiveram como objetivos o aprofundamento teórico sobre a produção de texto na escola, apoiadas nas concepções de gênero, produção escrita e análise linguística, segundo documentos oficiais e pesquisas especializadas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MENDONÇA, 2008; GERALDI, [1984] 2012). Já a terceira formação priorizou a elaboração de uma SD para a produção textual do gênero fábula. A proposta, pensada pela professora colaboradora sob a orientação do formador/pesquisador, direcionava-se a uma de suas turmas do 6º ano, que, segundo ela, apresentava grandes dificuldades na escrita de textos.

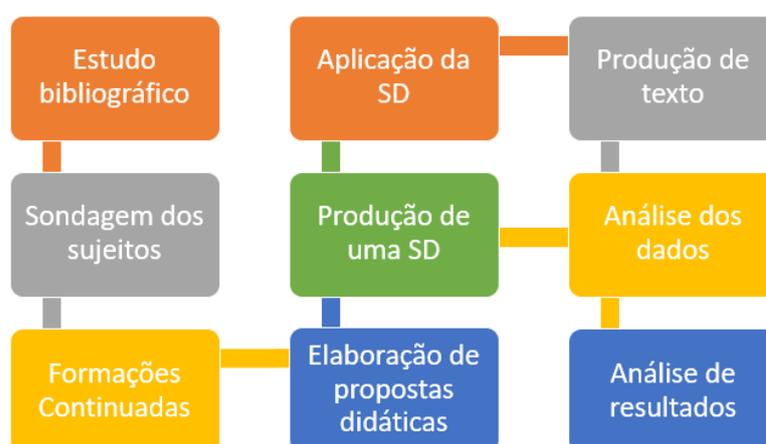
3ª etapa

A terceira etapa é referente à coleta de dados das aulas de produção de texto do gênero fábula realizadas pela professora Maria na turma do 6º ano (Anos Finais). Nesse percurso, a docente, seguindo os passos da proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), realizou oito aulas de 50 minutos cada.

Justificamos que as produções textuais dos alunos não serão analisadas nesse momento. Isso porque o foco desta pesquisa refere-se à prática do professor em sala de aula, procurando observar as concepções teóricas que revela em seu trabalho em relação a gênero, texto, AL e ensino de Língua Portuguesa.

Para uma melhor compreensão, resumimos, no esquema a seguir, as etapas desta pesquisa referidas anteriormente.

ESQUEMA: ETAPAS DA PESQUISA



A seguir, serão apresentados os dados correspondentes às fases da pesquisa através de quadros de análise, com seus respectivos comentários.

6 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção analisa os dados coletados ao longo das formações continuadas, oficinas e etapas de realização de uma sequência didática aplicada pela professora participante deste estudo, em uma turma de 6º ano.

Elucidamos que grande parte do material coletado está distribuído nos quadros de análise que vão, desde os registros das FC e oficinas realizadas por esta pesquisa na GREAM, até as etapas de formações, oficinas e aplicação da proposta interventiva na escola campo de estudo.

Finalmente, declaramos que as atividades realizadas e os resultados obtidos, demonstrados nos quadros analíticos, procuram contribuir para a melhoria do ensino de AL na perspectiva de gênero junto aos professores de LP do Agreste Meridional, de Pernambuco e do país.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO REGIONAL I

Os quadros a seguir (4, 5, 6 e 7) foram pensados e criados exclusivamente para apoiar a análise dos dados coletados das formações continuadas (FC), oficinas e aplicação da SD. Eles terão formatos variados devido às diferentes atividades realizadas. Na primeira FC, por exemplo, a atividade proposta por esta pesquisa aos professores de LP foi pedir que elaborassem questões sobre fenômenos específicos da AL a partir de textos selecionados previamente e distribuídos aos professores pelo formador. Na segunda formação, o processo foi diferente. Todos os professores receberam um único texto (redação escolar) para que, em grupos, construíssem propostas didáticas sobre AL e reescrita textual, ao invés de elaborarem questões, como na oficina anterior. Já o quadro 6 trata do processo de elaboração da SD com base nos aportes teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Passemos aos quadros analíticos.

QUADRO 4: ANÁLISE LINGUÍSTICA I

CATEGORIAS ANALÍTICAS DA AL	TEXTO ENTREGUE AOS PROFESSORES ¹⁷	PROPOSTAS ELABORADAS PELOS PROFESSORES A PARTIR DO TEXTO	
Léxico	Texto 1: A galinha ruiva (Lenda do Folclore inglês) Texto 2: O cururu (Jorge de Lima)	TEXTO 1 (Grupo 1) 1. Quem é a personagem principal do texto? a. () a galinha azul b. () a galinha vermelha c. () a galinha branca d. () a galinha ruiva 2. A galinha ruiva teve uma excelente ideia: preparar um delicioso bolo de milho. Ela acertou com a leitura do texto ela realizou o seu desejo com facilidade? Explique. 3. Buscava o texto substituindo as palavras destacadas por outras com o mesmo sentido, sem alterar as características do texto:	TEXTO 2 (Grupo 2) 1º) leitura e identificação de palavras desconhecidas com auxílio do dicionário 2º) identificação de personagens, nome e espaço dentro do texto proposto. 3º) identificação de figuras de linguagem: metáforas, comparações, personificação.
Coesão e coerência	Texto 3: Circuito fechado (Ricardo Ramos) Texto 4: Circuito fechado 3 (Ricardo Ramos)	Texto 3 (Grupo 3) Dúvidas 1. Após a leitura do texto, é possível a comparação de ambos? Justifique. 4. Leia o texto e explique a relação existente entre o título e a narrativa. 5. Em grupos, pesquisem as passagens principais de cada espaço, utilizando os conectivos adequados e ligando as afirmações mais importantes.	Texto 4 (Grupo 4) + Descrever os possíveis ambientes citados no texto + Distinguir o gênero "Introdução de texto" Busque uma outra obra logo.
Ortografia	Texto 5: Tirinhas da Turma da Mônica (Maurício de Souza)	Texto 5 (Grupo 5) 1º. Trabalhar o vídeo Chaves Bento vai ao Shopping 4º. Trabalhar ortografia embastilhada com a música "Palavras de Jesus, a gente precisa"	Texto 5 (Grupo 5) 5º. Produção textual (para trabalhar a ortografia)
Gramática	Texto 6: Estas mãos (Cora Coralina)	-	-
Fatores culturais, discursivos, políticos e ideológicos	Texto 7: Os urubus e sabiás (Rubem Alves)	Texto 7 (Grupo 7) 1) Qual o gênero textual? Justifique sua resposta. 3) Qual foi o argumento usado pelos urubus para provar o canto dos pastores?	Texto 7 (Grupo 7) 4) Comparando o texto com a atualidade a quem podemos associar: - Os urubus? - Os pastores?

Fonte: Produção própria.

¹⁷ Os textos selecionados provêm de materiais teóricos estudados para estas formações, a exemplo de Antunes (2010), Mendonça (2006), sites de pesquisa e LDP (Platão e Fiorin, 2003). Nesses materiais encontramos sugestões didáticas para o trabalho com gênero na perspectiva da AL ou simplesmente foram publicados, em ambiente virtual, para consulta, como é o caso das tirinhas da turma da Mônica (Texto 5).

Durante a primeira formação continuada (Cf. Plano de Ação), na oficina I, foi solicitado que os professores elaborassem questões para o trabalho com gêneros na perspectiva da AL. Para isso, esperávamos que os professores de LP considerassem os conteúdos trabalhados no início da formação: Concepção de língua(gem), texto, gênero, gramática, análise linguística e produção textual, além de suas experiências docentes, como se vê no plano de aula do formador. Enfatizamos que esses assuntos estavam apoiados nas concepções teórico-metodológicas de Geraldi ([1984] 2012, 1997), Mendonça (2006), Antunes (2010), nos documentos oficiais (PCN, 1998; PCE, 2012), dentre outros, e que esses estudos buscaram promover a reflexão e ampliação das possibilidades metodológicas para o trabalho com gêneros e AL na sala de aula. Assim, cada grupo elaborou cinco (5) questões, das quais selecionamos três (3) de cada equipe para a análise de dados que serão comentados a seguir.

Em relação ao texto 1, por exemplo (Linha 1, Questões 1 e 2), os professores propõem dois enunciados sobre leitura, ao invés de elaborarem sobre “léxico”, conforme lhes foi solicitado. A questão elaborada “1. Quem é a personagem principal do texto”, por exemplo, leva-nos a avaliar que os professores confundem conteúdo específico de leitura com o de AL. Além disso, tal postura parece confirmar a existência do que Antunes (2003, p. 28) chama de “uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto”, procedimentos que não ampliam a capacidade crítica dos estudantes de maneira mais abrangente. Depois sugerem (Questão 5, Linha 1) que os alunos reescrevam o texto substituindo o léxico destacado no texto: “Reescreva o texto substituindo as palavras destacadas por outras com o mesmo sentido, sem alterar as características do texto”. Esta última, aproxima-se do que foi exposto e orientado durante a formação porque, de certa forma, favorece a ampliação do vocabulário e a reflexão que os alunos farão a partir da troca de termos em um contexto de interação (MENDONÇA, 2006). Na prática, precisarão modificar a estrutura sintática e/ou morfológica de passagens do texto, ampliando a competência escrita dos estudantes.

As questões elaboradas pelo grupo 2 (Linha 1, Texto 2) também não estão muito diferentes do que foi dito anteriormente. Os enunciados 1, 2 e 3 atendem ao pleito, em parte, porque são incompletos por não promoverem a interação

leitor/autor. Na questão: “Leitura e identificação de palavras desconhecidas, com o auxílio do dicionário”, por exemplo, o aluno precisa saber para que serve pesquisar no dicionário e em que isso o ajudará a ler e escrever textos. Ou seja, o professor poderia trabalhar nesta aula conteúdos da AL que ajudassem o aluno a refletir sobre o texto, seja o que ele próprio produziu e está reescrevendo, por exemplo. Desta forma, a sala poderia usar o dicionário para ajustar seus textos, ampliando suas possibilidades linguísticas e comunicativas. Isso porque, apesar de solicitar que os alunos consultem o dicionário e identifiquem espaços narrativos e figuras de linguagem no texto para ampliação vocabular, as questões não deixam claro os objetivos pretendidos pelo professor com essa abordagem. Não é dito aos alunos porque farão isso e com que propósito. Com isso, o professor também não chega completamente aos princípios da AL, que é levar o aluno a refletir sobre as escolhas linguísticas do texto para um determinado propósito comunicativo e intenções nessa interação com a linguagem que diz respeito a quem escreve/fala e quem escuta ou lê (MENDONÇA, 2006).

O Grupo 3 (Linha 2, Texto 3) também segue raciocínio semelhante ao 1 e 2. Elabora para o fenômeno “coesão e coerência”, questões puramente de leitura, não aprofundando estudo sobre AL, conforme podemos observar na linha 2 (Questões 1 e 4). Já a questão 5 fala em reescrita do texto, mediante uso de conectivos. Vejamos: “Em grupos, reescreva as passagens próprias de cada espaço, utilizando os conectivos adequados e fazendo as alterações necessárias”. Essa solicitação se aproxima da AL, porque aborda o fenômeno linguístico que deveriam considerar na elaboração desse enunciado, mas ainda está distante de um trabalho mais profundo com a AL que é a reflexão para a produção de sentidos (MENDONÇA, 2006). O enunciado não especifica para quem e com quem finalidade os estudantes farão as alterações textuais.

Ainda tratando do mesmo enfoque (coesão e coerência), o grupo 4 segue esta mesma ideia: elabora enunciados vagos que pouco orientam ou acrescentam em relação ao texto lido. Ao pedir em uma das questões para o aluno “distinguir o gênero”, sem lhe dar qualquer outra orientação, o professor não trabalha aspectos de gênero. Também não trabalha a coesão e a coerência na perspectiva da AL, como solicitado pelo formador. Isso porque, um dos propósitos desses conteúdos é levar o aluno a perceber, por exemplo, que os mecanismos de referencial ajudam o

leitor a retomar elementos textuais, garantindo a compreensão no plano da enunciação. Apenas distinguir o gênero é uma orientação muito abrangente e vaga. Não traz acréscimos à aprendizagem dos alunos sobre a língua de maneira crítico-reflexiva, como é pensado o ensino de LP na atualidade.

O Grupo 5, por sua vez, tinha como incumbência propor questões sobre ortografia para o texto selecionado. No entanto, os enunciados estão completamente desconexos. Na questão 1 propõem “trabalhar o vídeo Chico Bento vai ao Shopping”. Na 4, “trabalhar ortografia contextualizada com a música de Patativa do Assaré, A triste partida”. Pelo visto, os professores pensaram no Plano de Aula quanto ao “Desenvolvimento Metodológico”, considerando os recursos didáticos que utilizariam, mas não nas questões de ortografia para a aula. Se essa atividade fosse aplicada em uma sala de aula, provavelmente, os estudantes não compreenderiam exatamente o que o professor pretende com esta atividade. Se o enunciado elaborado pelos professores é incompreensível, o aluno não terá como fazer a reflexão profunda sobre AL. Além disso, levar Patativa do Assaré para refletir sobre ortografia, provavelmente, seria para apontar a variedade que ele usa, tida como “errada”. Como dissemos, se houvesse uma sequência de formações, o formador, ao identificar as dificuldades dos professores, como neste caso, poderia mostrar que um dos objetivos da AL, na escola, é ajudar o aluno a ampliar seu letramento e desenvolver competências linguístico-gramaticais (MENDONÇA, 2006).

Também podemos observar que existe uma ausência de atividades em uma das categorias do quadro acima. Explicamos que o Grupo 6 ficou com a tarefa de elaborar uma proposta didática sobre gramática a partir do texto entregue pelo formador à equipe, o que não ocorreu. O grupo acabou não elaborando a proposta sobre esse tema, optando por uma outra asserção. Não justificaram o motivo. Provavelmente, tenham se interessado por uma outra proposta e assim procederam, descartando a que fora sugerida pelo formador. Como eram muitos professores atendidos pelo formador, o fato só foi percebido durante a socialização das atividades, sem tempo suficiente para sanar o impasse. Os professores também podem ter rejeitado a proposta por considerarem que o trabalho com gramática seja uma atividade recorrente em suas aulas ou até mesmo por não saberem trabalhar na perspectiva da AL.

Voltando ao Quadro 1, notamos que o Grupo 7, por sua vez, pede que os alunos identifiquem o gênero e justifiquem sua resposta (Questão 1, Linha 5), o que não é exatamente o assunto sugerido pelo formador: “elaborar questões que discorram sobre fatores culturais, discursivos, políticos e/ou ideológicos do texto”. Se tivessem proposto a reflexão sobre o texto, poderiam ter esboçado uma abordagem da AL. Apenas identificar qual é o gênero do texto não é suficiente para a interação discursiva/textual entre os sujeitos (leitor/autor) porque não promove a reflexão sobre as escolhas linguísticas observadas. Como enfatizado no Plano de Ação das oficinas, um dos objetivos das aulas de LP deve ser a formação de leitores críticos (Apêndice 8), assim como professores críticos que reflitam sobre suas escolhas didáticas, o que faltou demonstrar em relação a questão acima.

De maneira geral, podemos constatar, por hora, que a maioria dos professores parece não fazer a devida distinção entre o que é um conteúdo ou procedimento de leitura, de escrita e de AL para o trabalho com gênero. Observa-se que a maioria das questões elaboradas confundem o leitor por se desviar do eixo proposto. Os fenômenos linguísticos foram pensados sem que os docentes considerassem os estudos teóricos compartilhados na formação (MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2012) e as orientações dos documentos oficiais (PCN, PCE) para essa atividade. Não estamos afirmando que os professores teriam que reproduzir *ipsis litteris* as propostas citadas, até porque não se trata de uma transposição homogênea e linear, mas de esperar que os docentes, em algum momento desse planejamento, buscassem se apoiar nos documentos norteadores e conteúdos teóricos estudados na formação. Os PCE, por exemplo, orientam o seguinte, em relação ao léxico: “Utilizar léxico adequado que garanta explicitude e expressividade à argumentação” (PERNAMBUCO, 2012, p. 116). O que se objetiva na relação dos sujeitos com o texto é a interação (BAKHTIN, 1997; KOCH e ELIAS, 2006). O que não se faz com o tipo de questão pensada acima pelos professores e, provavelmente, não se consiga a partir do objetivo posto pelos PCE para uma turma de 6º ano.

Quanto à coesão textual, os documentos de referência assinalam que os estudantes precisam: “reconhecer os recursos linguísticos que operam a progressão temática e as relações de sentido em um texto: advérbio e expressões adverbiais (PERNAMBUCO, 2012, p. 19), e em relação à “ortografia”, prescrevem que os

estudantes devem: “Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita”; ou ainda, “Utilizar letras maiúsculas no início de frases quando adequado” (PERNAMBUCO, 2012, p. 10 e 15). Ao nosso ver, esses seriam pontos coerentes a serem considerados na elaboração dos enunciados, mas que não foram contemplados.

Silva (2016) constata em sua tese que do ponto de vista acadêmico a nomenclatura da AL não é tão nova assim, mas para os professores ainda se constitui uma novidade. O autor destaca:

A partir do momento que o texto passou a ser o objeto de estudo do ensino de língua portuguesa, os estudos da tradição gramatical, embora considerados um tipo de análise linguística, foram considerados insuficientes para dar conta das novas demandas, advindas desse novo construto teórico-metodológico (SILVA, 2016, p. 107).

Por isso, estudos mais recentes (GERALDI, 2012; BEZERRA e REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006) sugerem que o trabalho de leitura e produção de texto seja feito a partir da prática da AL, a fim de que os estudantes dominem a escrita padrão.

Lembramos que entre os critérios para seleção dos itens elaborados pelos docentes, procuramos considerar a relevância das questões pensadas pelos professores para este estudo; os desvios didáticos por parte das equipes em relação aos enfoques que esta pesquisa sugeriu em relação aos fenômenos linguísticos relacionados e também a adequada relação entre estes fenômenos e as propostas didáticas recomendadas pelos professores.

De modo geral, olhando o quadro acima, podemos perceber, de antemão, que a maioria das questões elaboradas pelos professores não corresponde aos fenômenos solicitados na atividade de formação. As concepções teóricas sobre gramática, AL, texto, gênero e ensino foram amplamente discutidas pelo formador do ProfLetras na etapa inicial da formação, se valendo dos recursos didáticos/tecnológicos necessários. No entanto, nem todos os professores conseguiram relacionar teoria e prática durante as oficinas, o que, como sabemos, é uma relação difícil. Isso porque, a prática é lugar de teorização, é curso, é termômetro e é parâmetro para novos e outros parâmetros. Não é apenas lugar de aplicação. Isso mostra que os saberes estão em posições hierárquicas distintas, por

isso distantes. Compreender um saber teórico não significa que sua aplicação será tal qual pensada na academia. A academia diz muito mais o que não deve fazer e muito menos o que pode ser feito. Os saberes da ação docente são de outra natureza, precisamos enxergar um olhar que complexifique essas relações.

Quando foram convidados pelo formador a construírem (em grupos) questões relacionadas a um determinado fenômeno linguístico, muitos professores preferiram se valer das experiências que traziam da sala de aula, deixando de lado os conteúdos discutidos. Provavelmente tenham se sentido mais seguros em falar do que já sabem e de como fazem, o que é legítimo, do que das novas concepções teóricas. Claro que não se rompe com o que se sabe. O que se sabe nunca é estanque. É uma relação dinâmica. Ainda assim, acreditamos que os aportes teóricos disponibilizados aos professores e as discussões realizadas pelo formador, a partir da exposição temática (slide, caderno de formação), abriram um novo debate sobre ensino de AL na perspectiva de gênero na escola. Como dissemos, os professores tiveram toda a condição de considerar e verificar os conteúdos abordados durante as formações que esta pesquisa realizou na Gerência Regional antes de elaborarem suas propostas. Mas como essa mudança é processual, essa postura de refletir sobre a língua, certamente, virá a partir da prática diária pelo professor em sala de aula.

Avaliando o desempenho do formador e a participação dos professores, pensamos que a maneira como o formador buscou interagir com o grupo trouxe mais dinamismo à formação ao permitir que os professores expusessem suas atividades e discutissem os conteúdos entre seus colegas. Podemos afirmar que o trabalho desta pesquisa em compartilhar aportes teóricos, nesse sentido, foram bem estruturados a partir do Plano de Ação e dos Planos de Ensino das FC (Cf. Apêndices). O formador teve todo o cuidado de orientar e conduzir toda a discussão a respeito do ensino da AL na perspectiva de gênero junto ao grupo de professores da Rede Estadual nos encontros regionais. Ainda assim, os resultados demonstram que nem todos conseguiram assimilar tais conhecimentos e aplicá-los em suas propostas didáticas. Isso não desqualifica o trabalho do formador, nem tão pouco desmerece as contribuições dos professores. Entretanto, ajuda a perceber que o tempo de formação (4h) foi insuficiente para ampliar uma discussão ainda mais significativa. O formador também poderia ter iniciado com a discussão sobre um

modelo de intervenção didática (SILVA, 2007). Isso poderia ajudar o grupo de professores a ser ainda mais participativo, logo no início da formação. Ou seja, poderia relacionar mais a teoria a situações e problemas mais concretos, dedicando mais tempo e esforço às oficinas, assim como fez na escola. Também ficou a impressão de que se o formador tivesse a condição de obter um retorno dos professores para saber como os conteúdos discutidos na formação ressignificaram suas aulas, ajudaria na construção de novas propostas formativas, sem falar que os conhecimentos discutidos ganhariam ainda mais significado, como ocorreu durante as formações na escola com a aplicação da SD.

A seguir, verificaremos como os professores procederam em relação à atividade da segunda oficina, ainda sobre AL na perspectiva de gênero, objeto de estudo da segunda Formação Continuada.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO REGIONAL II

Na segunda formação continuada, como se verifica no planejamento disponível nos Apêndices, foi entregue um texto produzido por um estudante (Figura 3) da rede estadual (Sem identificação do aluno) e solicitado que os professores (Em equipes) observassem quais as questões de AL (gramaticais, ortográficas, discursivas etc.) precisariam ser consideradas para um trabalho reflexivo no nível do texto e do gênero, ampliando a competência linguística dos alunos quanto à (re)escrita. Foi solicitado que avaliassem a produção textual do aluno e sugerissem meios de ajudá-lo a melhorar sua produção escrita.

Esperávamos mais uma vez que os professores, em suas equipes, pudessem considerar os temas tratados na segunda formação ao expressarem suas considerações, o que ocorreu em parte, como iremos acompanhar no quadro 5 a seguir:

FIGURA 3: TEXTO PRODUZIDO POR ESTUDANTE DA REDE ESTADUAL DE PE¹⁸

FOLHA DE REDAÇÃO	
1	SÉNA QUE ELE NÃO TEM CONCIÊNCIA DO QUE FAZ
2	
3	JUVENS DE 16 E 17 ANOS HOJE EM DIA
4	NÃO COMETEM CRIMES E SIM "INFRAÇÃO"
5	POD QUE SEGUNDO A LEI ELES NÃO TEM
6	CONCIÊNCIA TOTAL DO QUE FAZ, MAIS O
7	QUE EU VEO SÃO ESSES MESMOS JOVENS COMETENDO
8	CRIMES MAIS BARBÁRIOS DO QUE OS
9	QUE SÃO CONSIDERADOS CRIMINOSOS, EU TENHO
10	17 ANOS E SEI MUITO BEM O QUE EU FAÇO,
11	SOU SOBRE, MORO EM COMUNIDADE MESMO ASSIM
12	PREFIRO ESTUDAR DO QUE TRABALHAR OU MATAR,
13	SOU A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIOR
14	IDADE PENAL NESTA IDADE NINGUÉM É MAS
15	CIANÇA E SABE EXATAMENTE O QUE ESTA
16	FAZENDO, NO ESTADOS UNIDOS A MAIOR IDADE
17	É REDUZIDA ASSIM COMO EM OUTROS PAÍSES TAMBÉM
18	ESPERO QUE O PROJETO DE LEI SEJA APROVADO
19	UM DIA, AD MEU VEO A PRINCIPALIDADE É PARA
20	DIMINUIR MUITO, MAS O QUE NESTA É ESPERAN
21	ÇA NEM O QUE A CAMARÁ DA DE P. O. O. O.
22	SOBRE ISSO.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fonte: Secretaria de Educação do Estado.

Os detalhes do planejamento da oficina e da atividade com o texto anterior podem ser consultados no Plano de Ação dos Apêndices.

¹⁸ Fonte: O texto selecionado foi distribuído aos formadores de LP das GRE, no ano de 2017, em um dos momentos de FC promovido pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), na cidade do Recife, no primeiro semestre de 2017. O objetivo da SEE, segundo a formadora regional de LP para o Ensino Fundamental, era discutir propostas didáticas da AL a partir do texto. Foi durante um dos momentos de planejamento e alinhamento das formações regionais conjuntas, entre esta pesquisa ProfLetras (UFRPE/UAG) e GREAM, que tivemos contato com o texto e decidimos adotá-lo como um dos materiais de apoio em nossa segunda formação.

A seguir, disponibilizamos o quadro analítico que produzimos com os dados coletados nas formações continuadas.

QUADRO 5: ANÁLISE LINGUÍSTICA II

CATEGORIAS DEFINIDAS PELOS PROFESSORES	TEXTO ENTREGUE AOS PROFESSORES	PROPOSTAS ELABORADAS PELOS PROFESSORES A PARTIR DO TEXTO	
		Questões textuais consideradas pelos professores	Sugestões de reescrita para o trabalho com AL
Gênero Conectivos Paragrafação Leitura Reescrita Questões discursivas	Redação escolar (Produção de aluno da rede Estadual)	<p>GRUPO 1</p> <p>Pontos considerados</p> <p>Características de gênero dissertativo argumentativo, como impessoalidade, uso de conectivos argumentativos e paragrafação.</p> <p>Estrutura e propósito comunicativo do gênero, considerando os interlocutores e a situação comunicativa.</p>	<p>GRUPO 1</p> <p>Sugestão de reescrita</p> <p>Releitura da produção inicial</p> <p>Análise de exemplares do mesmo gênero.</p> <p>Reescrita, considerando os pontos acima relatados.</p>
Gênero Ortografia Pontuação Paragrafação	Redação escolar	<p>GRUPO 2</p> <p>Como texto dissertativo, o aluno parece não apresentar os conhecimentos necessários para a organização estrutural adequada.</p> <p>O estilo de letra utilizado pelo aluno dificulta a percepção da pontuação, paragrafação e estílo.</p>	<p>GRUPO 2</p> <p>Há progressão de ideias no texto, podendo ser utilizado como base para ser trabalhado posteriormente com a turma.</p>
Ortografia Acentuação Pontuação Reescrita	Redação escolar	<p>GRUPO 3</p> <p>Primariamente o professor vai fazer a correção do texto e colocar no final dele mesmo um bilhete pontuando as inadequações encontradas. Posteriormente, com base nas correções, propor uma reescrita coletiva de um texto que apresente as mesmas inadequações encontradas nos textos corrigidos. Entretanto não utilizando as produções desta turma.</p>	<p>GRUPO 3</p> <p>Retrabalhar as conteúdos ortográficos, acentuação e pontuação. Dar ênfase a pronúncia e ao sentido das palavras. Por exemplo o sentido e pronúncia da conjunção "mas" e do advérbio "mas", a fim de auxiliar na sua utilização.</p>
Leitura Pontuação Coesão e coerência	Redação escolar	<p>GRUPO 4</p> <p>(-)</p>	<p>GRUPO 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leituras na biblioteca a cada 15 dias. - uma boa abordagem sobre o tema proposto pelo professor. - Propor leituras antes de uma produção. - O professor deve trazer várias redações já prontas para que o aluno tenha uma noção da estrutura de um texto dissertativo, tanto na coerência quanto na coesão.

<p>Paragrafação Pontuação Coesão Gramática</p>	<p>Redação escolar</p>	<p>GRUPO 5</p> <p>O texto apresenta coesão, ortografia impecável, apresentando argumentos relevantes. Porém alguns fatores podem ser revisados com o aluno, tais como:</p>	<p>GRUPO 5</p> <p>1. Paragrafação; Pontuação, na linha 6 ele usa "mais" ao invés de "mas"; já na linha 14 ele emprega o "mas" ao invés de "mais". - tais como: "de que" (linha 12) por "ao invés de"; - A concordância verbal e nominal; a primeira na linha 6, na qual o verbo "gazer" está flexionado na 3ª pessoa do singular, quando deveria estar no plural. Outra questão de concordância é perceptível na linha 16, quando usa o determinante "no" no singular por incluir que os Estados Unidos trata-se de um país. Há um caso de silipse de número, a discordância ocasionada por uma requisição lógica.</p>
<p>AL Pontuação Coerência Gramática</p>	<p>Redação escolar</p>	<p>GRUPO 6</p> <p>1. Diante do lido observamos vários problemas de análise linguística destacamos: 1.1 Falta organização das ideias em parágrafos visto que há muitas redundâncias ao longo do texto onde o leitor não deixa claro os pontos estruturais (começo, meio e fim). 2.2 O uso inadequado dos verbos tendo em vista que o aluno ao invés de usar o verbo na terceira pessoa do início ao fim do texto, ele introduz a primeira pessoa diversas vezes.</p>	<p>GRUPO 6</p> <p>Sugestões para aula</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Auxiliar o aluno na organização de ideias, destacando as repetições de ideias nos parágrafos. 2. Durante a reescrita do texto: - fazer uma substituição de texto usando os sinais de pontuação.
<p>Gênero Ortografia Paragrafação Acentuação</p>	<p>Redação escolar</p>	<p>GRUPO 7</p> <p>(-)</p>	<p>GRUPO 7</p> <p>No primeiro momento, o professor deverá definir e explicar o gênero proposto para a reescrita do texto. A partir disso, o texto seria entregue para que os alunos reconhecessem por si mesmos se a sua produção estaria adequada ao gênero abordado. Em seguida o professor poderia apontar os aspectos relativos à: • ortografia; • paragrafação; • pontuação; • acentuação; • problemas de ordem textual. Finalmente questioná-los à respeito das escolhas, se as mesmas foram adequadas à situação comunicativa.</p>

Pontuação	Redação escolar	GRUPO 8 (-)	GRUPO 8 <ul style="list-style-type: none"> • Pontuação: indicar com parêntese onde tem algum uso de pontuação ou a falta de pontuação. • Análise linguística: separar palavras importantes para que na reescrita o aluno saiba e tente corrigir.
Gênero Paragrafação	Redação escolar	GRUPO 9 <p>De acordo com a análise do texto do estudante, percebe-se a necessidade da intervenção em relação ao gênero (redação dissertativa argumentativa) nos aspectos estruturais do texto, referente a organização dos tópicos em parágrafos.</p>	GRUPO 9 <p>Percebe-se que o 'minucioso' a análise minuciosa de cada tópico, mostrando através de slides com um texto corrigido, para que o estudante identifique em seu texto maneiras de aprimorá-lo e realize a sua reescrita.</p>
Pontuação Acentuação Gramática Ortografia Reescrita	Redação escolar	GRUPO 10 <p>Problemas apresentados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pontuação • acentuação • Concordância verbal e nominal. • Ortografia. 	GRUPO 10 <ul style="list-style-type: none"> • Presença do texto, com divisão de parágrafos; • Uso de pontuação adequada; • Respeito as regras de concordância verbal e nominal fazendo uma análise a partir do texto; • Revisar as regras de ortografia oficial.
Ortografia Gramática Acentuação	Redação escolar	GRUPO 11 (-)	GRUPO 11 <p>QUESTÕES PROPOSTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letra legível: jogos educativos focando as letras do texto usando a cursiva. • Plural: Produção de poema lúdico substituindo o plural pelo singular. • Pontuação: Criar caça com regras de acentuação segundo a correção ortográfica atual. • Regência, verbal e Identificação e reescrever as frases de conjunção: de grafia incorreta, corrigindo-os. • Concordância verbal: fazer música incluindo a substituição dos verbos em seus respectivos modos e tempos.

<p>Gênero Ortografia Pontuação Paragrafação Leitura Gramática</p>	<p>Redação escolar</p>	<p style="text-align: center;">GRUPO 12</p> <p><u>ortografia / pontuação / letra cursiva / trans-</u> <u>literação / paragrafação / margem / compreen-</u> <u>der sobre o que é um texto narrativo /</u> <u>diferenças entre coloquial e padrão / leitura</u> <u>rápida e lenta / argumentos / uso de fontes</u> <u>comuns e basear-se em pesquisas /</u> <u>concordâncias verbal e nominal.</u></p>	<p style="text-align: center;">GRUPO 12</p> <p><u>chamar a atenção do aluno para a</u> <u>ortografia, corrigindo o produto textual</u> <u>ao lado dele, em seguida, escrever a</u> <u>pontuação, a necessidade da letra cursi-</u> <u>va, a paragrafação e a letra solta</u> <u>e lenta para uma melhor argumentação</u> <u>para o início da compreensão do aluno</u> <u>sobre o que podem vir a ser um texto</u> <u>narrativo e uma redação.</u> <u>→ os outros problemas encontrados po-</u> <u>dem ser resolvidos em momentos de</u> <u>atícios posteriores.</u></p>
---	----------------------------	--	---

Fonte: Produção própria.

Analisando o quadro acima, percebemos que os primeiros aspectos linguísticos que os professores levaram em consideração durante a reflexão sobre o texto e situações didáticas pensadas foram, em sua grande maioria, os gramaticais, ou melhor dizendo os problemas gramaticais do texto, que, como sabemos, são problemas da AL. Essa postura nos leva a pensar que boa parte dos professores ainda concebe ensino de língua materna apenas como ensino de gramática. Rever questões textuais importantes como pontuação, ortografia e regras de concordância foram os aspectos normativos da AL mais recorrentes. Das doze reflexões apresentadas pelos docentes para a trabalho com o texto, construídas na segunda oficina, apenas duas priorizaram a reflexão sobre o gênero (Grupo 6 e 7) ao elegerem abordagens discursivas, estruturais e reflexões sobre aspectos linguísticos da AL que compõem a estrutura ou os aspectos linguísticos do gênero. É possível que muitos professores não tenham conseguido assimilar os conteúdos discutidos e por isso não aplicaram a teoria, ou apenas continuaram reproduzindo práticas que ainda adotam em sala de aula.

Conforme podemos observar no Quadro 5, as atividades sugeridas, pela maioria dos professores, não provocam a reflexão das questões gramaticais e outros fenômenos em relação ao texto; portanto, não são de Análise Linguística, embora a formação continuada ofertada aos docentes as tenha enfatizado. Fica claro, então, que ainda temos um longo caminho a ser percorrido no sentido de disseminarmos os aportes teóricos sobre AL na perspectiva de gênero entre os professores. Apesar dos mais de 30 anos de publicação do “Texto na sala de aula” (GERALDI, 1984), ainda estamos em transição. De algum modo, esta pesquisa mostra os diferentes graus/níveis dessa transição e a necessidade de investimentos para que avancemos de modo mais rápido e particularizado também.

Os grupos 1, 2, 9 e 10 iniciam suas reflexões sobre o texto, destacando questões estruturais do gênero, propósitos comunicativos e necessidades interventivas, mediadas pelo professor, em relação à organização do gênero redação escolar, o que os aproxima da AL. Ainda especificam outros problemas pontuais do texto como as questões gramaticais. No entanto, ao proporem soluções que ajudassem o estudante em sua escrita, não apresentam clareza. Falam de um agir didático ainda superficial, incompleto em seu dizer ou simplesmente tradicional

(VIEIRA e BRANDÃO, 2014) por privilegiar a identificação do “erro”, por exemplo, o estudo normativo de classes de palavras. Vejamos: “análise de exemplares do mesmo gênero” (Grupo 1); “reescrita do texto, com divisão de parágrafos” (Grupo 10); “uso de pontuação adequada” (Grupo 10), conforme também sugerem os demais grupos. Exemplo: “Indicar com parêntese onde tem algum erro de pontuação” (Grupo 8).

Segundo Barbosa (2014, p. 31),

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais, e escritos, os mais variados.

O que nos chama a atenção é que, apesar de terem participado das discussões sobre a reescrita de texto na formação da intervenção, ouvido e lido o que sugeria a fundamentação teórica das oficinas (GERALDI, 2012 e 1997; MENDONÇA, 2006; dentre outros), boa parte dos professores continuou valendo-se de suas experiências “tradicionais”, indiferentes às discussões. Temos consciência de que não é com uma formação que iremos resolver os problemas da AL em relação à prática de textos escritos na escola, mas esperávamos ver alguns dos conteúdos contemplados nas formações influenciando novas perspectivas no agir didático do professor. Claro que eles podem, do ponto de vista didático, não saber lidar com essas novas discussões. Sendo assim, podemos pensar que estes revelam práticas de ensino arraigadas, provavelmente de como foram ensinados (graduações e pós-graduações) e/ou de seu agir didático, difíceis de serem mudadas de imediato. Constatamos, também, que o impacto da formação continuada nesses sujeitos não foi tão profundo quanto gostaríamos. Também temos consciência de que a formação é um processo que leva tempo. Não podemos esperar que solucione todas as demandas em apenas poucas horas de estudos.

O grupo 1, por exemplo, sugere a releitura do texto sem indicar objetivos: “Releitura da produção inicial”. Assim também fazem os grupos 2 e 4. Este último sugere “Leituras na biblioteca a cada 15 dias”, sem definir o porquê. E ainda acrescentam: “o professor deve trazer várias redações prontas para que o aluno tenha uma noção da estrutura de um texto dissertativo”. Não que seja errado, levar

exemplares de textos bem escritos. Até porque, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem que a gente aprende a partir de bons modelos de texto. A questão é como usar esse recurso didático (modelos de textos) para não suprimir o trabalho de revisão dos textos produzidos pelos alunos, o que ainda é feito de maneira equivocada por muitos professores que, ao invés de corrigir com os alunos, acabam recolhendo e corrigindo, sozinho, essas produções. Por isso, afirmamos que o professor não deveria, simplesmente, levar um determinado artefato linguístico para servir de modelo para a produção de um determinado gênero textual, mas, além disso, orientar procedimentos de reescrita em sala de aula, o que consideramos mais significativo. Agir apenas a partir da possibilidade didática de um determinado modelo não é uma prática das mais aceitáveis atualmente. Isso porque, além de ser um retrocesso, praticamente inviabiliza a prática do estudo reflexivo do gênero e da AL.

Embora haja mais pontos divergentes do que convergentes em relação às abordagens sobre o texto do aluno, há também os que parecem ter compreendido os conteúdos trabalhados nas formações sobre reescrita de texto (GERALDI, 2012), aproximando-se das concepções estudadas e propondo a reflexão sobre a escrita do texto. Este é o caso dos grupos 6 e 7 que fazem boas ponderações, tais como: “Sugestões da aula: auxiliar o aluno na organização de ideias, destacando as repetições de ideias nos parágrafos” (Grupo 6); “No primeiro momento o professor deverá definir e explicar o gênero proposto para a reescritura do texto” (Grupo 7). Invertendo a ordem das questões, poderíamos até dizer que elas se complementam e que poderiam ocupar módulos da proposta didática genebrina (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) para o trabalho com gêneros textuais na escola. Isso porque promovem a interação do leitor com o texto durante a atividade linguística.

Outros não estão totalmente de acordo com as concepções estudadas, mas dialogam com a proposta de Renilson Menegassi (1998) que propõe a revisão textual-interativa da produção de textos, o que é válido. Só é preciso, além disso, intervir, ensinar, propor a reescrita e acompanhar as evoluções dos alunos.

O Grupo 3, por exemplo, sugere: “Primeiramente o professor iria fazer a correção do texto e colocar no final do mesmo um bilhete pontuando as

inadequações encontradas. Posteriormente, com base nas correções, propor uma reescrita coletiva de um texto que apresente as mesmas inadequações encontradas nos textos corrigidos”. Apesar de ser uma boa estratégia didática, isso é diferente do que propõe Geraldi (2012). O autor sugere que o trabalho de correção textual parta do texto do próprio aluno. E isso foi dito e sugerido pelo formador. Inclusive foi um dos pontos destacados pela professora colaboradora desta pesquisa que, em depoimento, afirmou ter mudado sua atitude didática em relação à correção textual, após ouvir sobre os estudos teóricos de Geraldi (2012) durante as formações ProfLetras que o formador/pesquisador ministrou. Durante uma das formações na escola, a professora declarou:

O que achei mais interessante no material de estudo da formação foi descobrir que posso pontuar um ou dois aspectos textuais, por aula, (Uso de pronomes, concordância verbal e nominal, etc.) para orientar meus alunos a corrigirem seus textos. Isso me deu uma tranquilidade para que eu melhorasse minha prática. Eu trabalhava a correção, mas não sabia que poderia ser feito assim (Professora Maria).¹⁹

Podemos perceber, então, como as formações promovidas por esta pesquisa ProfLetras causaram impactos diretos no trabalho da professora.

Ainda, analisando as demais considerações sobre o texto, encontramos uma opinião bastante adversa proferida pelo Grupo 5, que diz: “O texto apresenta coerência ortográfica impecável, apresentando argumentos relevantes”. Acreditamos que estes professores se equivocaram. Poderíamos até dizer que se trata de uma opinião “fora da curva”. A ortografia, na verdade, é um dos grandes problemas do texto, não observado pelo grupo. Confundem, ainda, pontuação com ortografia: - Pontuação, na linha 6 ele usa “mais”, ao invés de “mas”. Não é esse o caso. O comentário deveria se ater à troca equivocada do termo.

Lembramos que havia nesse dia uma boa representatividade de professores municipais das cidades circunvizinhas à Garanhuns, convidados pela Gerência

¹⁹ O depoimento da professora Maria faz parte dos dados coletados (Filmagens) das FC na escola campo de pesquisa. Justificamos que em virtude do grande volume de material coletado, foi preciso fazer recortes nas gravações, ficando a análise do restante do material para estudos futuros.

Regional a participar das FC. Não sabemos especificar se o Grupo 5 foi formado por estes professores, o que poderia revelar uma certa desatenção, talvez por terem chegado atrasados ou até mesmo estarem há muito tempo ausentes das discussões sobre o ensino de língua materna em seus municípios.

Retomando as análises das considerações feitas pelos professores, ao nosso ver, os docentes poderiam ter observado, por exemplo, que o aluno, apesar de escrever todo o texto com letras maiúsculas e apresentar desvios em relação à norma culta (Questões de AL observadas em sua redação), expõe excelentes argumentos ao discorrer sobre o tema da maioria penal. Inclusive podendo destacar que o autor do texto é questionador e que se vale de valores éticos e morais em seus argumentos. Acreditamos que estes seriam pontos relevantes para só depois refletirmos sobre as necessidades de adequações gramaticais em relação à norma. Mas, ao invés disso, o que mais chamou a atenção destes mesmos professores foram os erros gramaticais, revelando concepções comuns sobre ensino de LP. Como já havia observado Geraldi (2012) e Mendonça (2006, p. 222), “o texto é pretexto para se ensinar gramática, tal e qual já se vinha fazendo”. Quanto os aspectos linguísticos do texto são trabalhados de maneira que leve o aluno a pensar as estratégias e as escolhas linguísticas necessárias a um determinado propósito comunicativo, o trabalho torna-se bem mais interessante para o aluno.

Como observado, ainda temos um ensino em que permanecem velhos equívocos sobre as concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem. Precisamos rever o que estamos priorizando em nossas aulas em relação ao gênero/texto/discurso e à AL. Fica demonstrado, nos dados anteriores, que a concepção de linguagem que os professores evidenciam em suas propostas didáticas é de caráter tradicionalista, permanecendo um modelo de ensino prescritivo e beletrista, superado pelos estudos linguísticos.

Divergindo desse antigo modelo, esta pesquisa defende um ensino sociointeracionista, baseado na interação entre os sujeitos, em que o gênero ocupe lugar de destaque na escola e a AL sirva para ampliar o potencial discursivo de nossos alunos, fazendo sentido a partir no plano textual para ampliação das possibilidades comunicativas em sociedade.

Por fim, conforme relatamos no plano de aula das oficinas (Apêndice 7), um dos nossos objetivos era verificar que concepções de língua(gem) estão por trás das atividades propostas pelos professores. De acordo com os aportes teóricos de Geraldi (2012), Bakhtin (1979), Marcuschi (2008), Koch (2006) e Fiorin (2008) a língua é o lugar de interação entre os sujeitos sociais, ativos, que dialogam através de textos nesse processo de interlocução de práticas enunciativas.

Segundo pudemos notar, a maior parte das questões elaboradas pelo grupo de professores segue a concepção de ensino e de trabalho com a língua(guem) com ênfase nos aspectos gramaticais do texto. Essa constatação ajudou-nos a organizar os demais encontros de formação, buscando instrumentos didático-metodológicos que pudessem apoiar e nortear o trabalho do professor em sala de aula e modificar essa concepção de linguagem.

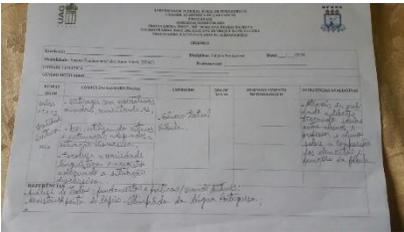
Nosso objetivo nesses primeiros encontros era discutir as novas concepções de ensino da AL na perspectiva de gênero com os professores de LP, a fim de subsidiá-los em sua tarefa diária de ensinar. Sabemos que ainda há muito a ser feito, mas pensamos que as contribuições aqui deixadas, por esta pesquisa-ação ProfLetras, ajudarão a sinalizar novos caminhos.

Na continuidade, mostraremos as etapas de construção do planejamento das aulas da professora Maria, durante as oficinas na escola. A sequência se dará, desde o rascunho, passando pelas orientações e sugestões do formador, até a escrita final deste gênero pré-aula.

6.3 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO NA ESCOLA V

O quadro analítico, a seguir, insere-se dentro da segunda etapa de análise, mencionada no início desta seção, quando o formador passa a realizar as formações continuadas na escola campo de pesquisa.

QUADRO 6: ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA²⁰

AULA	ORIGINAL DO PROFESSOR (VERSÃO INICIAL)	ORIENTAÇÕES DO FORMADOR	VERSÃO FINAL	AULA
	<p>RASCUNHO INICIAL GERAL</p> 	<p>RASCUNHO INICIAL</p> 	<p>(Ver distribuição nas colunas abaixo)</p>	<p>-</p>
<p>AULAS 1 e 2</p>		<p>PLANEJAMENTO DAS AULAS</p> 	<p>PLANEJAMENTO DAS AULAS</p> 	<p>A professora realizou o que planejou para essa etapa da SD, ainda que não tenha ampliado as competências/habilidades referentes à oralidade como lhe foi sugerido. Não mencionou no plano, mas procurou, logo de início, ativar os conhecimentos prévios dos seus alunos quanto ao gênero, na “Apresentação da situação”.</p>

²⁰ O Quadro 6 expõe como foi construída a sequência didática, de caráter interventivo, aplicada pela professora Maria em uma turma de 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, orientada por esta pesquisa ProfLetras.

AULAS 3 e 4

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Unidade 04 - Dois Jovens de Boto - Composição Curricular: Língua Portuguesa - Data: 08/03/2018

Tempo: 1º ano - Professor (a): Maria

TEMAS DA UNIDADE	CONTEÚDOS/ABILIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS/MEIO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Unidade 04 - Dois Jovens de Boto	1. Ler e interpretar o texto "Dois Jovens de Boto", compreendendo o contexto e o significado das palavras e frases.	1. Identificar o gênero textual e o assunto do texto. 2. Reconhecer as características da linguagem figurada. 3. Identificar o ponto de vista do narrador.	1. Livro didático. 2. Livro de literatura. 3. Livro de gramática.	1. Análise de texto. 2. Análise de linguagem. 3. Análise de estrutura.

REFERÊNCIAS

*** Conteúdo complementar: 179

Obs.: Estrada para o do village, em 28 de fevereiro de 2018.

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Unidade 04 - Dois Jovens de Boto - Composição Curricular: Língua Portuguesa - Data: 08/03/2018

Tempo: 1º ano - Professor (a): Maria

TEMAS DA UNIDADE	CONTEÚDOS/ABILIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS/MEIO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Unidade 04 - Dois Jovens de Boto	1. Ler e interpretar o texto "Dois Jovens de Boto", compreendendo o contexto e o significado das palavras e frases.	1. Identificar o gênero textual e o assunto do texto. 2. Reconhecer as características da linguagem figurada. 3. Identificar o ponto de vista do narrador.	1. Livro didático. 2. Livro de literatura. 3. Livro de gramática.	1. Análise de texto. 2. Análise de linguagem. 3. Análise de estrutura.

A professora não só refez o plano de aula (rascunho inicial), após as orientações do formador, como também aplicou o que foi planejado para essas aulas (Ver evidência das produções dos alunos no quadro 5). Ouviu e considerou ponderações dos estudantes quanto à ambientação e arquétipos dos personagens, notando que não havia dado as devidas orientações sobre a ambientação, conforme pondera em depoimento (Ver entrevista – apêndice 3).

AULAS 5 e 6

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Unidade 04 - Dois Jovens de Boto - Composição Curricular: Língua Portuguesa - Data: 08/03/2018 (Segunda-feira)

Tempo: 1º ano - Professor (a): Ana Paula Gonçalves Soares

TEMAS DA UNIDADE	CONTEÚDOS/ABILIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS/MEIO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Unidade 04 - Dois Jovens de Boto	1. Ler e interpretar o texto "Dois Jovens de Boto", compreendendo o contexto e o significado das palavras e frases.	1. Identificar o gênero textual e o assunto do texto. 2. Reconhecer as características da linguagem figurada. 3. Identificar o ponto de vista do narrador.	1. Livro didático. 2. Livro de literatura. 3. Livro de gramática.	1. Análise de texto. 2. Análise de linguagem. 3. Análise de estrutura.

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Unidade 04 - Dois Jovens de Boto - Composição Curricular: Língua Portuguesa - Data: 08/03/2018 (Segunda-feira)

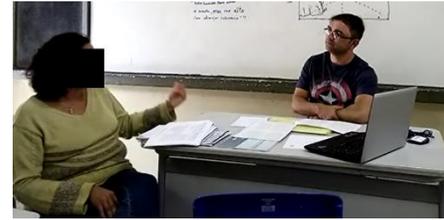
Tempo: 1º ano - Professor (a): Ana Paula Gonçalves Soares

TEMAS DA UNIDADE	CONTEÚDOS/ABILIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS/MEIO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Unidade 04 - Dois Jovens de Boto	1. Ler e interpretar o texto "Dois Jovens de Boto", compreendendo o contexto e o significado das palavras e frases.	1. Identificar o gênero textual e o assunto do texto. 2. Reconhecer as características da linguagem figurada. 3. Identificar o ponto de vista do narrador.	1. Livro didático. 2. Livro de literatura. 3. Livro de gramática.	1. Análise de texto. 2. Análise de linguagem. 3. Análise de estrutura.

A docente ampliou as possibilidades didáticas conforme sugerido pelo formador ao planejar elaborado por ela. Novamente explicou e orientou seus alunos sobre as características da fábula.

		<p>Atividade 1: Análise de textos</p> <p>Atividade 1: Análise de textos (1ª e 2ª aulas)</p> <p>Objetivo: Análise de textos (1ª e 2ª aulas)</p> <p>Conteúdo: Análise de textos (1ª e 2ª aulas)</p> <p>Metodologia: Análise de textos (1ª e 2ª aulas)</p> <p>Recursos: Análise de textos (1ª e 2ª aulas)</p> <p>Referências: Análise de textos (1ª e 2ª aulas)</p>																																															
<p>AULAS</p> <p>7 e 8</p>	<p>Escola (s): Dom Afonso de Albuquerque - Componente Curricular: Língua Portuguesa - Data: 22/03/2018</p> <p>Plano de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Turma: 7ª ano - Professor (a): Maria</p> <p>Objetivo Geral: Ler e interpretar textos.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ETAPAS</th> <th>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</th> <th>CONTEÚDO</th> <th>OBJETIVOS METACOGNITIVOS</th> <th>ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aula 7</td> <td>- Reconhecer a função social da linguagem.</td> </tr> <tr> <td>Aula 8</td> <td>- Reconhecer a função social da linguagem.</td> </tr> </tbody> </table> <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 17, de 17 de dezembro de 2012.</p>	ETAPAS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	OBJETIVOS METACOGNITIVOS	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS	Aula 7	- Reconhecer a função social da linguagem.	Aula 8	- Reconhecer a função social da linguagem.	<p>PLANEJAMENTO DAS AULAS</p> <p>Escola (s): Dom Afonso de Albuquerque - Componente Curricular: Língua Portuguesa - Data: 22/03/2018</p> <p>Plano de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Turma: 7ª ano - Professor (a): Maria</p> <p>Objetivo Geral: Ler e interpretar textos.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ETAPAS</th> <th>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</th> <th>CONTEÚDO</th> <th>OBJETIVOS METACOGNITIVOS</th> <th>ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aula 7</td> <td>- Reconhecer a função social da linguagem.</td> </tr> <tr> <td>Aula 8</td> <td>- Reconhecer a função social da linguagem.</td> </tr> </tbody> </table> <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 17, de 17 de dezembro de 2012.</p>	ETAPAS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	OBJETIVOS METACOGNITIVOS	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS	Aula 7	- Reconhecer a função social da linguagem.	Aula 8	- Reconhecer a função social da linguagem.	<p>PLANEJAMENTO DAS AULAS</p> <p>Escola (s): Dom Afonso de Albuquerque - Componente Curricular: Língua Portuguesa - Data: 22/03/2018</p> <p>Plano de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Turma: 7ª ano - Professor (a): Maria</p> <p>Objetivo Geral: Ler e interpretar textos.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ETAPAS</th> <th>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</th> <th>CONTEÚDO</th> <th>OBJETIVOS METACOGNITIVOS</th> <th>ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aula 7</td> <td>- Reconhecer a função social da linguagem.</td> </tr> <tr> <td>Aula 8</td> <td>- Reconhecer a função social da linguagem.</td> </tr> </tbody> </table> <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 17, de 17 de dezembro de 2012.</p>	ETAPAS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	OBJETIVOS METACOGNITIVOS	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS	Aula 7	- Reconhecer a função social da linguagem.	Aula 8	- Reconhecer a função social da linguagem.	<p>Na etapa final da SD, a professora chamou a atenção da turma para os assuntos estudados, em seguida, a orientar procedimentos para a reescrita do texto. O agir didático da professora, em relação ao gênero proposto, foi seguido de acordo com o plano apresentado por ela (Ver evidências no quadro 5).</p>																		
ETAPAS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	OBJETIVOS METACOGNITIVOS	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS																																													
Aula 7	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.																																													
Aula 8	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.																																													
ETAPAS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	OBJETIVOS METACOGNITIVOS	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS																																													
Aula 7	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.																																													
Aula 8	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.																																													
ETAPAS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	OBJETIVOS METACOGNITIVOS	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS																																													
Aula 7	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.																																													
Aula 8	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.	- Reconhecer a função social da linguagem.																																													
<p>C/H</p>	<p>8 H/A</p>																																																
<p>EVIDÊNCIAS DA OFICINA (FOTOS)²¹</p>																																																	

²¹ Aproveitamos as conclusões de análise do quadro acima para justificar que o uso da imagem no Quadro 6, embora com tarja no rosto da professora, busca apenas comprovar o trabalho realizado nesta oficina. Loizos (2002, p. 152) orienta: Garanta que seus informantes lhe deem permissão clara de reproduzir imagens sobre eles. Isto se aplica igualmente ao seu uso e possível publicação de imagens que eles possuem. Os acordos devem ser feitos por escrito. Garanta, também, que você os informou sobre suas intenções de pesquisa. Isso fizemos. Mas embora tenhamos autorização da docente para usarmos as imagens, conforme termo de compromisso assinado, achamos por bem preservarmos sua imagem, assim como fizemos com os demais sujeitos envolvidos nesta pesquisa.



Fonte: Produção própria.

Conforme descrito no Plano de Ação (Apêndice 8), os objetivos pretendidos com essas oficinas eram discutir concepções teóricas que abordassem o trabalho com gêneros textuais na sala de aula e elaborar, juntamente com a professora de LP dos Anos Finais, uma proposta de SD para a produção de texto que articulasse AL e gênero, a ser aplicada em uma das turmas do 6º ao 9º ano.

Para tal finalidade, primeiro retomamos as discussões acerca da Sequência Didática, iniciadas nas formações anteriores. O tema “Gêneros orais e escritos na sala de aula: modo de pensar, modo de fazer” fomentou a discussão sobre o modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho de didatização de gêneros escolares. Tivemos ainda as discussões dos estudos de Mendonça (2008), além de documentos oficiais (PCN, PCE), por dialogarem com esta proposta no que diz respeito ao ensino da AL na perspectiva de gênero.

Destacamos que, nesse processo, a participação da professora nas decisões foi fundamental, uma vez que nossa proposta era promover uma formação docente democrática e de direito (IMBERNÓN, 2002). Além disso, incentivamos que a docente considerasse os aportes teóricos mencionados acima, bem como o uso da tecnológica (internet, whatsapp, e-mail, data show, vídeo, dentre outros recursos) na elaboração de seu planejamento e na comunicação com o formador que, segundo a professora, eram pouco utilizados em seu cotidiano escolar.

Após o estudo do referencial teórico compartilhado a respeito da sequência didática, constatamos que a professora Maria tinha conhecimento e experiência a respeito do uso desse tipo de metodologia. Referiu-se várias vezes aos trabalhos que realizou com seus alunos a partir das Olimpíadas de Língua Portuguesa na escola. Também foi incisiva ao dizer que enxerga evidências desse tipo de metodologia de ensino sobre gêneros nos LDP que utiliza, o que, ao nosso ver, não significa que seja exatamente nesta mesma perspectiva, todavia não desaprova seu ponto de vista.

Para fins de registro, aproveitamos o momento para solicitar à professora que respondesse, neste mesmo dia, a um questionário (Disponível na íntegra no Apêndice 5) sobre o uso de sequência didática na escola, a fim de compararmos as concepções iniciais, antes da elaboração da SD, e às finais, após sua participação nas discussões, seguida da elaboração e aplicação da proposta de intervenção que

planejava. Em uma das questões, perguntamos: “O que é uma Sequência Didática?”. A professora Maria respondeu: “É uma sequência do conteúdo que será trabalhado naquela aula ou no decorrer das aulas programadas. Ou seja, o passo a ser seguido”. Confrontando com a proposta genebrina, podemos afirmar que a compreensão da professora se aproxima do modelo citado. O material teórico (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97) menciona: ‘uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito’. Esta afirmação nos leva a perceber que se trata de uma sequência de ensino abrangente e impossível de se trabalhar em uma ou duas aulas, como ela passa a sugerir em um dos momentos de da SD.

Ainda em resposta ao questionário, quando perguntada sobre qual a finalidade de se trabalhar a SD junto aos seus alunos, a professora respondeu: “A finalidade é o aluno ter um norte dos conteúdos a serem seguidos”. Não deixa de ser, mas não é só isso. O professor pode recorrer ao método, sempre que pretender promover a escrita de um determinado gênero em que os alunos apresentem grandes dificuldades. A referência ao gênero como principal artefato das aulas de Língua Portuguesa é uma tendência dos estudos e materiais didáticos atuais em que os demais conteúdos como questões discursivas e de AL, por exemplo, são relacionados ao estudo dos gêneros escolares.

Em relação à análise do Quadro 6, podemos observar inicialmente que a professora fez um primeiro esboço do planejamento da SD para o trabalho com o gênero fábula para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Notamos na proposta (Linha 1, Coluna 2) que as aulas, conteúdos e quantitativo de aulas estavam bastante resumidos. Orientamos que ampliasse este número e as distribuísse de acordo com os conteúdos a serem trabalhados e as etapas pensadas para esse período de aulas, com base no modelo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme podemos comprovar abaixo:



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
PROFLETRAS
DISSERTAÇÃO/MESTRADO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MORGANA SOARES DA SILVA
COORIENTADOR: PROF. DR. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA
ORIENTANDO: PAULO JANUARIO DE ALBUQUERQUE



OFICINA 5 – OBS.: ESTE RASCUNHO FOI PENSADO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE DURANTE A REALIZAÇÃO DA QUINTA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA.

Escola (s): Escola Estadual de Garanhuns		Componente Curricular: Língua Portuguesa		Data: 22/02/2018.	
Etapa de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental		Turma: 6º ano		Professor (a): Maria	
Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
AULA (Plano Inicial Geral) - Pense em como distribuirá estas oito aulas em relação aos conteúdos e atividades. - Indique que eixos e conteúdos serão contemplados em cada aula.	<ul style="list-style-type: none"> Interagir com narrativas ouvidas, comentando-as. - Veja o que pode ser considerado deste primeiro rascunho para montagem da Sequência Didática. 	Gênero textual: Fábula. - Não deixe de citar outros conteúdos que serão estudados pelos alunos a partir deste gênero.	8 - Informe como estas aulas serão distribuídas.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura, debates. Comentários sobre elementos da fábula. - Ver outras possibilidades metodológicas a serem trabalhadas ao longo das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> Através de atividades escritas, saber e compreender a função ou usos da fábula. - Pense como irá avaliar seus alunos em cada etapa (aulas) da SD, pensando nas respostas de aprendizagens que espera obter da turma a partir de cada atividade realizada.
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar elementos da Fábula. 			<ul style="list-style-type: none"> Produção de texto. - Como fará isso? Detalhe melhor. 	<ul style="list-style-type: none"> Coesão dos textos escritos. - Rever descrição da avaliação aqui proposta, bem como objetivo não especificado
	<ul style="list-style-type: none"> Retextualizar texto oral para o escrito, considerando a situação discursiva. 			<ul style="list-style-type: none"> Indicar texto de referência e procedimentos metodológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Exponha como irá avaliar esta ação.
REFERÊNCIAS					

Na continuidade, a professora fez novos rascunhos, que demonstra a importância do acompanhamento pedagógico prestado por esta pesquisa durante a formação na escola. A fim de melhor compreensão e apreciação leitora desses dados, distribuímos as evidências de rascunhos e planejamento final nas colunas e linhas (Quatro 6).

Passando à análise dos dados das demais aulas, verificamos na linha 1 de seu rascunho inicial que, no planejamento das aulas 1 e 2 (Linha 2, Coluna 2), há os seguintes objetivos: “Interagir com narrativas ouvidas, comentando-as, refletir sobre o conceito de moral, para compreender a função da moral da história na fábula”. Como se tratava das duas primeiras aulas, pensadas para a “Apresentação da situação”, consideramos os objetivos adequados à etapa da SD, visto que, nesse momento, a professora procurou fazer o levantamento prévio dos alunos sobre o gênero. Já em relação a escrita do texto o objetivo foi alterado para: “Planejar a escrita de uma fábula, considerando as necessidades do gênero e a organização textual” (Aulas 3 e 4, Linha 3). Antes havia apenas: “Identificar elementos da Fábula”. Consideramos que as formações contribuíram para ampliar a capacidade didática da professora a partir da reflexão que é elevada a fazer dos propósitos pretendidos com estas aulas, referentes à escrita.

Chamamos a atenção ainda para os conteúdos descritos no rascunho geral que também mudaram. Inicialmente, constava apenas: “Gênero textual: fábula”. Com a ampliação, sugerida pelo formador, passou a considerar as características do gênero, os arquétipos dos animais, moral, questões de análise linguística referentes à adequação do texto, dentre outros (Imagem abaixo). Os dados comprovam que depois da orientação do formador, a professora acrescenta outros conteúdos, demonstrando, com isso, que a formação trouxe novas contribuições ao seu trabalho, como se vê no excerto a seguir do Quadro 6:

PLANEJAMENTO DAS AULAS					
Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns -		Componente Curricular: Língua Portuguesa -		Data: 01/03/2018.	
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental -		Turma: 6º ano -		Professora (a): Maria	
Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 1 e 2 Oralidade Leitura	- Interagir com narrativas ouvidas, comentando-as;	- Gênero textual: Fábula. - Estrutura do gênero fábula.	02 h/a	- Exibição do vídeo “A lebre e a tartaruga” (ESOPO) para discussão sobre o gênero.	- Exposição oral de questões observadas sobre o gênero fábula a partir do vídeo e do texto lido e das características apresentadas no slide, demonstrando aprendizado sobre os conteúdos.
	- Ler, utilizando ritmos e entonação adequados a situação discursiva;	- Arquétipos dos personagens. - Moral.		- Distribuição de cópias do texto “A lebre e a tartaruga” (ESOPO) para orientar estratégias de leitura e observar aspectos textuais.	
	- Refletir sobre o conceito de moral, para compreender a função da moral da história na fábula;	- Discurso direto e indireto- - Travessão.		- Apresentação das características textuais do gênero através de slides para ampliar discussão.	
	- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.				

Sobre as aulas de produção de texto (Aulas 3 e 4, Linha 2), a professora descreve entre os objetivos: “Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social” e “Reescrever o texto do gênero fábula, coerentemente”, só não diz sob que aspectos se dará esse “coerentemente”.

Supomos, pelos escritos, que ela, inicialmente, teria imaginado que daria tempo solicitar de seus alunos a produção e a reescrita do texto nas mesmas aulas, o que seria praticamente impossível. Após refletir, com a mediação do formador, sobre esse tempo pedagógico, acaba destinando, acertadamente, 2h/a apenas para a produção textual dos alunos.

Ainda em relação aos objetivos especificados por ela, observamos que a docente repete uma das expectativas de aprendizagem sobre a escrita de textos, retirada do Currículo de Português da Rede Estadual para o Ensino Fundamental: “Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social”. Poderíamos até dizer que ela procurou uma expectativa mais próxima de seus objetivos para o

trabalho com fábula no Currículo Estadual de LP e não teria encontrado. Isso porque o material não menciona esse gênero entre os conteúdos do eixo da escrita, muito menos da leitura, e sim, entre as expectativas de aprendizagem.

Orientamo-la a se desprender do guia oficial e seguir as sugestões do formador, com a leitura do material didático de Mendonça (2008), então os objetivos são alterados para: “Planejar a escrita de uma fábula, considerando as características do gênero e a organização textual; Planejar o título da fábula; Refletir sobre as escolhas linguísticas durante o processo de escrita textual” (Linha 3, Coluna 4). O que, concordamos, ficou bem mais coerente, uma vez que especifica o gênero e contempla a AL, como podemos verificar, a seguir em imagem ampliada de excerto do Quadro 6:

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns - Componente Curricular: Língua Portuguesa - Data: 08/03/2018.					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Turma: 6º ano - Professor (a): Maria					
Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXO	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 3 e 4 Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar a escrita de uma fábula, considerando as características do gênero e a organização textual; - Planejar o título da fábula; - Revisar o texto com base nas características do gênero. - Refletir sobre as escolhas linguísticas durante o processo de escrita textual. - Identificar elementos da Fábula. 	<p>Gênero textual: Fábula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características do gênero, arquétipos dos personagens, enredo, ambientação; - Reflexão 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> - Comentários sobre elementos da fábula; - Revisão dos componentes estruturais do gênero descritos em tarjetas, distribuídos sobre as mesas; - Entrega de títulos de fábulas para análise; - Uso de fantoches e bichos de pelúcia para ilustrar e reforçar lembranças sobre os arquétipos dos animais estudadas na aula; - Produção de texto em folha rascunho; - Consulta de anotações no caderno e nas tarjetas para com exemplos de moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto escrito, demonstrando ter se apropriado da organização do gênero fábula, das características textuais estudadas, bem como dos conteúdos da AL necessários à expressão verbal e a sua coesão e coerência textual. - Leitura dos textos produzidos, observando se a linguagem e estrutura empregadas estão de acordo com a função e objetivos comunicativos do gênero.

A justificativa para o impasse é simples. O gênero está inserido no campo das “Expectativas de Aprendizagem”, no Currículo de Português, ligado ao eixo do “Letramento Literário”. Por se tratar de uma forma específica de conhecimento, os documentos norteadores (PCN, PCE) veem o trabalho didático com gêneros literários diferente dos demais por não ser a literatura uma reprodução do real (BRASIL, 1998). Portanto, tratam-se de conteúdos com abordagem diferenciada entre os demais assuntos, por entender que o texto literário carrega certa liberdade de expressão que resvala nas questões de escolhas linguísticas próprias. Acreditamos que a AL pode auxiliar nas atividades de leitura e escrita de gêneros literários na escola ao promover o exercício reflexivo sobre as escolhas linguísticas

do texto. Isso pode ser feito levando o aluno a perceber, por exemplo, o deslocamento semântico do léxico (Conotação e denotação) em favor das intenções comunicativas.

A etapa 3 da SD (Aulas 5 e 6, Módulo I) teve enfoque nos valores humanos (tolerância, paciência etc.), personagens, adjetivos, fabulistas (La Fontaine, Monteiro Lobato, dentre outros), moral. Neste dia, a professora fez além do planejado, como: aproveitar as percepções dos alunos sobre a ambientação, por exemplo, ao rever conteúdos trabalhados nas aulas anteriores (Cf. quadro 8). Para essas aulas de revisão, a professora apresentou, em seu rascunho, apenas os conteúdos (Linha 4, Coluna 2). Após orientações do formador e preenchimento das lacunas, o planejamento pôde nortear melhor as atividades pensadas para essas aulas, como podemos conferir em uma das expectativas de aprendizagem (Linha 4, Coluna 4): “Reescrever passagens do texto produzido, refletindo sobre escolhas linguísticas do texto”, como podemos observar em ampliação a seguir de dado disponível no Quadro 6:

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns - Componente Curricular: Língua Portuguesa - Data: 19/03/2018 (Segunda-feira).					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Turma: 6º ano - Professor (a): Maria					
Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 5 e 6	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir novamente sobre o uso de certas expressões, usadas para se referir aos personagens; - Rever organização do gênero e características estruturais o texto. 	Gênero: Fábula - Orientações para a revisão do texto: 1. Escolha da moral, do problema, dos personagens, arquétipo, ambiente; 2. Resolução do problema da fábula. 3. Personagens (animais); 4. Tempo cronológico e psicológico;	2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Anotações de tópicos no quadro branco. - Revisão de conteúdos trabalhados sobre fábula como arquétipo, moral, espaço, tempo, narrador, etc., anotados no caderno de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da compreensão que os alunos tiveram dos conteúdos revisados a partir de suas colocações e contribuições durante as discussões em sala de aula.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrever passagens do texto produzido, refletindo sobre escolhas linguísticas do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia – uso de letras maiúsculas e minúsculas, grafia das palavras; 		<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de cópias dos textos produzidos pelos alunos para revisão de tópicos textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrita de passagens do texto, aplicando, adequadamente, as regras sobre ortografia.
Análise Linguística	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar adequadamente as regras de ortografia e elementos coesivos para a estruturar o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de coesão. 		<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de regras de conteúdos da Análise Linguística para ajustes ao texto produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso adequado de mecanismos de coesão para a progressão do texto.

Há evidências de que estas formações prestaram o suporte pedagógico de que a professora precisava para desempenhar seu trabalho. Acreditamos que em outras situações e contextos, ela poderá se valer dos aprendizados das formações dessa pesquisa em sua prática diária, aprimorando os aprendizados construídos a partir desta pesquisa-ação.

Finalmente, sobre a produção final do texto, a professora pensou entre os objetivos: “Produzir texto que circula nas esferas da vida social; Estabelecer relações entre o texto pelo uso adequado de coesão; Reescritura do gênero fábula produzido em sala de aula”. Novamente repete um dos objetivos iniciais ao se referir a “produzir texto”, o que também entendemos como um momento de reescrita em que serão feitas as últimas correções no texto original. Na elaboração final da proposta, menciona: “Reescrever o texto elaborado, fazendo os ajustes necessários à escrita padrão e à situação comunicativa do gênero fábula; Considerar, no processo de reescrita do texto, os interlocutores, o suporte e os aspectos linguísticos da AL para os objetivos comunicativos” (Linha 4, Coluna 5). Certamente, procedimentos mais de acordo com o que, de fato, foi realizado na sala de aula, como se constata a seguir:

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns -		Componente Curricular: Língua Portuguesa -		Data: 22/03/2018.	
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental -		Turma: 6º ano -		Professor (a): Maria	
Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 7 e 8 Escrita Análise Linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrever o texto elaborado, fazendo os ajustes necessários à escrita padrão e à situação comunicativa do gênero fábula. - Considerar, no processo de reescrita do texto, os interlocutores, o suporte e os aspectos linguísticos da AL para os objetivos comunicativos. - Usar mecanismos de coesão para a referenciação dos personagens. - Aplicar regras da ortografia e da acentuação oficial. - Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão. - Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado à determinada situação comunicativa. 	Gênero Textual: Fábula - Ortografia - Coesão textual	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos textos produzidos pelos alunos (duplas) para reescrita (escrita final), considerando as orientações sobre aspectos estruturais e formais do gênero (linguagem, características estruturais etc.), análise linguística e questões discursivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrita do texto, demonstrando ter assimilado os conhecimentos sobre o gênero textual trabalhados em sala de aula, bem como sua importância e função comunicativa. - Reescrita do texto como forma de considerar o papel da AL na estruturação e intenções comunicativas do gênero, produzindo os efeitos de sentido desejados.

Como visto, para que as aulas possam ter mais qualidade, o professor precisa de tempo para estudos, como foi o caso. Além disso precisa de ajuda ou saber selecionar os materiais teóricos e didáticos adequados aos conteúdos e contexto de ensino em que estamos. Certamente, ter a ajuda do formador durante os estudos foi significativo para a professora. Espera-se que ela possa disseminar esses conhecimentos entre os demais colegas de componente curricular.

Em relação ao desenvolvimento metodológico, a professora cita: uso de recursos midiáticos (vídeo), data show, material impresso, bichos de pelúcia, tarjetas, folhas para rascunho para produção inicial e final. Quanto às estratégias

avaliativas dos alunos, espera que eles escrevam e reescrevam o texto levando em consideração as características estruturais do gênero, refletindo sobre as escolhas linguísticas que farão em relação aos conteúdos estudados.

Consideramos que as três formações que esta pesquisa ProfLetras realizou na escola foram muito proveitosas, uma vez que possibilitou aproximar pesquisa e formador do ambiente de trabalho da professora e de seus alunos, bem como de suas realidades. Sobre esse ponto, Ferreira e Leal (2010), em referência a um dos projetos pedagógicos realizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE, apontam dois aspectos observados nos depoimentos coletados pelas professoras participantes que reforçam o que dissemos:

A possibilidade de vivenciar o que era discutido na formação no cotidiano da sala de aula, configurando, portanto, como uma dimensão da relação de alternância entre teoria e prática efetiva; o lócus da formação na própria escola (FERREIRA E LEAL, 2010, p. 78).

Ainda complementam dizendo que o segundo aspecto foi bastante destacado pelas docentes devido às participantes vivenciarem um ambiente de parceria durante as formações na escola.

Como dissemos, esse também foi um dos objetivos desta pesquisa ProfLetras que optou por realizar parte das FC diretamente na escola, como forma de formador e pesquisador estarem mais próximos do lócus da professora participante, podendo observar mais de perto sua realidade. Esse procedimento contribuiu para que o formador conhecesse de perto o contexto escolar da professora, de modo a procurar ser o mais imparcial possível frente à realidade observada e aos dados coletados. Embora, o fato de estar tão perto acaba levando ao risco de ser mais parcial. Esse é o desafio da pesquisa etnográfica.

Ainda sobre as oficinas de produção da SD, consideramos os resultados satisfatórios, tanto pelos avanços observados durante a construção da Sequência Didática como na sua aplicação, objeto de análise do Quadro 8. Sobre os insatisfatórios podemos citar: o fato da professora não ter horário livre para aula-atividade; falta de professor substituto para ocupar as aulas da docente durante os momentos de estudos; falta de privacidade; o fato da escola não disponibilizar de uma sala de estudos permanente para os professores. Além disso, consideramos que haveria a necessidade de mais tempo de oficinas. Pelo menos mais dois

encontros de 8h/a cada para ampliação dos aportes teóricos e elaboração da sequência didática, o que não consideramos tão simples tendo conhecido de perto o contexto de trabalho da professora e a realidade da escola.

Reforçamos que as etapas de produção da SD, descritas acima, ocorreram nas oficinas realizadas nos dias 16 e 22 de fevereiro de 2018. A iniciativa de dividir a quinta Formação em dois momentos se deu devido ao entendimento desta pesquisa de que um dia não seria suficiente para leitura do material teórico e escrita da proposta. Os demais ajustes ao texto (Plano de aula) foram feitos pela professora participante, em horários extra-formação, durante momento de estudos e planejamento individual.

A seguir, veremos quais foram os passos dados durante as FC na escola para a construção da SD pela professora Maria e o que, de fato, conseguimos perceber entre os estudos reflexivos da pesquisa ProfLetras e seus reais impactos na prática docente.

6.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O Quadro 7, a seguir, procura demonstrar em que momentos das formações e oficinas os assuntos listados na coluna 1 foram abordados pelo formador e professora participante. As demais colunas trazem os eventos e comprovam se os assuntos foram abordados ou não.

QUADRO 7: ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ASSUNTOS	FORMAÇÃO/OFCINA	PLANEJAMENTO SD	APLICAÇÃO SD	ENTREVISTAS
Gênero	<p>- Apresentação da proposta de SD através de slides, além de leitura de texto impresso;</p> <p>- Leitura reflexiva sobre a proposta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Mendonça (2008);</p> <p>- Reflexões sobre o trabalho com SD em sala de aula;</p> <p>- Escuta dos relatos das experiências docentes vivenciadas pela professora em relação à SD para o trabalho com gêneros em sala de aula (Olimpíadas de Língua Portuguesa);</p> <p>- Exposições temáticas feitas a partir de material de apoio: apostilas, slides, vídeos e atividades impressas.</p>  <p>Gêneros orais e escritos na escola: modo de pensar, modo de fazer.</p>	<p>- A professora descreve, em seu planejamento, que faria a apresentação da proposta didática (SD) e apresentação do gênero aos seus alunos.</p>	<p>- A professora fez a apresentação da proposta didática aos seus alunos;</p> <p>- Realizou levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero fábula;</p> <p>- Exibiu o vídeo “A lebre e a tartaruga” a fim de promover uma maior compreensão e concluiu explicando o que iria acontecer nas demais etapas;</p> <p>- Comprova-se, nas gravações em vídeo e fotografias que P1 enfatiza e explora aspectos centrais sobre as características da fábula.</p>	<p>- Em todas as aulas a professora sempre chamava a atenção da turma para a estrutura e características do gênero fábula.</p> <p>- Ao conceder uma entrevista (filmada), logo após as aulas de produção textual, a professora, demonstrando entusiasmo com os resultados da produção inicial dos alunos, afirma:</p> <p>Professora - Eu tenho certeza de que eles compreenderam sobre o gênero. Para mim, essa experiência foi muito enriquecedora.</p>
Leitura	<p>- Os estudos sobre leitura adotados nas oficinas vieram</p>	<p>- Em seu planejamento a professora relata, em suas</p>	<p>- Realizou momento de leitura comentada do texto “A lebre e a</p>	<p>- Conforme descreveu em seu plano de aula, a professora</p>

	<p>dos aportes teóricos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MENDONÇA, 2008), dentre outros;</p> <p>- Reflexões teóricas sobre os procedimentos de leitura a serem adotados ao longo das etapas de trabalho com o gênero fábula em sala de aula.</p> <p>- Leituras de gêneros diversos durante as FC na GREAM e na escola para reflexões sobre AL e elaboração de propostas didáticas.</p>	<p>estratégias didáticas, que promoverá momentos de leitura/escuta de exemplar do gênero para provocar a discussão entre os alunos e levá-los a perceber estrutura e característica textuais e linguísticas.</p>	<p>tartaruga” com seus alunos.</p> <p>- Apresentou características do gênero, arquétipos dos personagens e moral.</p>	<p>trabalhou estratégias de leitura com seus alunos.</p> <p>- Utilizou nesta atividade o texto “A lebre e a tartaruga” (ESOP). - Sobre a leitura dos textos produzidos pelos alunos, a professora declarou: <i>Professora – Gostei demais da participação dos alunos e me surpreendi com a leitura que alguns fizeram dos textos que produziram. Principalmente em relação a alguns estudantes que vinham apresentando grandes dificuldades em leitura.</i></p> <p>Finaliza dizendo: Professora - <i>Vê-los lendo e relatando para mim o que escreveram, foi gratificante.</i></p>
<p>Produção Textual</p>	<p>- Abordagens teóricas sobre o gênero através de Sequência Didática (Produção inicial e produção final);</p> <p>- Elaboração conjunta de uma SD para produção de texto escrito.</p>	<p>- A professora definiu em seu planejamento que trabalharia a produção inicial do gênero fábula no segundo etapa e que isso seria feito fora da sala de aula;</p>	<p>- Decoração de espaço externo com cartaz, tarjetas, bichinhos de pelúcia e fantoches e outros materiais decorativos;</p> <p>- Orientou os alunos durante a produção inicial;</p> <p>- Entrega de folha rascunho para que os alunos, em dupla ou individualmente, produzissem seus textos;</p>	<p>- Em entrevista gravada após as aulas de produção textual, a professora expressou otimismo com os resultados alcançados com a produção inicial de seus alunos.</p> <p>- Sobre os módulos seguintes da SD, a professora enfatizou que os alunos iriam reler seus textos e ajustar alguns pontos como: ortografia, pontuação, questões</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Mediação e orientação aos alunos durante a produção escrita. 	<p>gramaticais, dentre outros.</p> <p>Por fim, acrescenta: Professora – <i>Se estamos trabalhando acima das dificuldades do aluno em relação a escrita do texto, pelo que eu observei, lendo as produções dos alunos, precisamos melhorar nos itens mencionados: estrutura, características do gênero, pontuação e acentuação.</i></p>
AL	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação e discussão sobre o tempo pedagógico a ser disponibilizado para o trabalho com AL no módulo I; - Revisão dos aportes teóricos de Geraldi ([1984] 2012); Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013) para o trabalho de revisão textual pelos próprios alunos; - Discussões em Geraldi (2012), sobre o que é e como se deve trabalhar questões de AL a partir do texto do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora descreve, em seu planejamento, o trabalho de revisão textual para o terceiro encontro (I módulo); - Declara que serão trabalhados os aspectos estruturais e adequações linguísticas do texto do aluno, com ênfase na AL, conforme estudado nas formações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Devolução das cópias dos textos produzidos pelos alunos (cópias) para revisão textual de aspectos estruturais do gênero e reflexões sobre a língua com base na AL. - Orientou consulta ao material trabalhado no início do bimestre (anotações nos cadernos) sobre conteúdos gramaticais, ortográficos, acentuação e pontuação para que os alunos observem a necessidade de ajustes em seus textos; - Consulta de anotações no caderno de apoio para revisão de conteúdos da AL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre o eixo da AL a professora relata: Professora - <i>Também percebi que os alunos demonstraram grandes dificuldades em relação à ortografia, acentuação e pontuação.</i> - A professora também faz elogios a turma. Professora - <i>Muitos alunos usaram corretamente o discurso direto e indireto em seus textos. Inclusive, usaram muito bem o travessão.</i>
SD	- A metodologia sobre SD foi	- A professora fez rascunho	- A professora aplicou a SD	- A professora relata sua

	<p>amplamente discutidas com a professora participante da pesquisa, estando apoiada nos aportes teóricos aqui mencionados.</p>	<p>inicial da proposta e seguindo as orientações do formador, refez seu plano de aula, distribuindo as oito aulas entre as etapas da SD pensadas para o trabalho sobre fábula.</p>	<p>construída por ela em uma de suas turmas de 6º ano dos Anos Finais.</p>	<p>satisfação e aprendizado com os estudos e aplicação da SD. Professora - <i>Para mim, essa experiência foi muito enriquecedora.</i></p> <p>Professora - <i>Destaco ainda a importância dos conhecimentos que o professor Paulo Albuquerque nos passou durante as oficinas sobre produção textual através da SD e as contribuições trazidas pelos alunos as quais nos mostraram coisas que eu não havia percebido sobre o trabalho com gêneros.</i></p> <p>Sobre a importância da SD, declara:</p> <p><input type="checkbox"/> QUAIS AS VANTAGENS DE SE TRABALHAR COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA? <i>é assegurar que o conteúdo seja de fato trabalhado</i></p>
--	--	--	--	--

Fonte: Produção própria.

A elaboração da Sequência Didática, segundo relatamos anteriormente, foi construída nas oficinas da quinta formação. Inicialmente foram discutidos conteúdos teóricos dos materiais de apoio (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MENDONÇA, 2008; GERALDI, 2012), compartilhados com a professora participante. Também foram discutidos critérios como: escolha da turma, o gênero a ser trabalhado, o tempo pedagógico a ser disponibilizado, as etapas da SD, formato das aulas, recursos didáticos, formas de avaliação e exposição das produções textuais dos alunos.

A etapa seguinte foi de aplicação da SD construída nas oficinas. A professora dividiu as atividades de produção textual do gênero fábula em 8 h/a, sendo duas aulas para cada componente da sequência didática que ela separou em quatro momentos. No decorrer desse processo, foi realizada uma entrevista, aplicação de questionários e registros fotográficos, servindo para comprovar o trabalho de realização, referido no quadro acima.

Confrontando as fases desse trabalho a partir dos dados do Quadro 7, podemos constatar que as oficinas oferecidas por esta pesquisa buscaram prestar o suporte teórico necessário para que a professora acessasse informações que a orientasse em seu agir didático. Foram sugeridas metodologias para o trabalho com gêneros escolares. Nesse sentido (Coluna 1, Linha 1), o formador, inicialmente, fez a apresentação da proposta da SD, conforme já havia descrito no Plano de Ação (Apêndice 8), e, em seguida, discutiu suas etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Conforme podemos comprovar através das informações prestadas pela professora, a partir da entrevista filmada e de questionário escrito (Cf. Apêndice 3), a docente aplicou a SD que elaborou em quatro etapas distintas: apresentação da situação, produção inicial, módulo I e produção final. Cada etapa contou com duas horas/aulas.

Ainda explicamos que a docente precisou, em determinados momentos, ajustar seu plano de aula durante a aplicação do módulo I, por perceber que havia pontos mais urgentes a serem trabalhados, principalmente após o diagnóstico que fez a partir da produção inicial de seus alunos. Percebeu, por exemplo, que havia

incoerências internas nos textos produzidos pelos alunos em relação às características do gênero e AL e que precisariam ser revistas, com certa prioridade. Só então, passou a tratar das questões sobre análise linguística nesses textos. Por isso refez sua estratégia didática, passando a discutir pontos em desacordo no texto dos alunos.

Um outro ponto observado na entrevista concedida pela professora é que ela fala com entusiasmo da leitura que seus alunos fizeram dos textos que eles próprios produziram. Isso ela afirmou devido ao fato deles relatarem com muito mais detalhes as histórias que produziram durante a explanação oral, do que conseguiram fazer na escrita. Acreditamos que os alunos estejam apenas mostrando os reflexos da ausência de práticas de leitura e escrita não desenvolvidos na escola em anos anteriores. Segundo Silva e Silva (2013, p. 83), provavelmente o aluno se encontre nessa situação

Porque as práticas de leitura e escrita sejam competências que costumam ser delegadas somente ao professor de língua portuguesa, que se depara com uma matéria extensa de ensino gramatical, que quase não favorece o potencial de leitura e produção textual na vida escolar do aluno. Quando há tempo, ele desenvolve propostas de produções textuais já pré-elaboradas pelo livro didático, cujas atividades podem ou não ter sentido para os alunos.

Se muitos professores evitam atividades de produção escrita devido ao grande número de estudantes por turmas, e quando as fazem procuram realiza em duplas para diminuir o trabalho (BORTONI-RICARDO, 2013), de fato, os alunos não têm como ter o conhecimento necessário para expressar-se na escrita como se espera. É preciso reconhecermos isso e incentivarmos a prática de leitura e escrita que parte cada vez mais do texto do aluno, incentivados por contextos e assuntos que os motivem a escrever, como visto nesta proposta, no dia da apresentação da situação que a professora Maria fez aos seus alunos.

Percebe-se que, no plano da escrita (Imagem no quadro 5), eles ainda têm um longo caminho a percorrer, a fim de colocarem, no campo da planificação, o que, na oralidade, fazem com muito mais propriedade. Por isso a professora declarou na entrevista: “Me surpreendi com a leitura que alguns fizeram dos textos que produziram. Vê-los lendo e relatando para mim o que escreveram, foi gratificante”

(Linha 2, Coluna 4). Diz isso ao perceber a enorme criatividade que seus alunos tiveram em relatar suas histórias, embora estas não estivessem condizendo com o que ela observava no campo da planificação. Ainda assim, se vê diante de perspectivas otimistas em relação à produção inicial por ver, no diagnóstico, a possibilidade de trabalhar, nas próximas aulas, problemas específicos observados na escrita inicial.

Em comentário sobre o conteúdo analítico da AL (Linha 1, Coluna 5), a professora observa que os alunos demonstraram grandes dificuldades na ortografia e acentuação. Lembramos que esses conteúdos não são aspectos linguísticos característicos do gênero fábula. Nesse ponto, trata-se de uma concepção de ensino tradicionalista. De qualquer forma, respaldamos, com base no registro da atuação da professora em sala de aula, que, apesar de citar esses conteúdos, a professora não prioriza esses aspectos na correção, e sim, questões mais estruturais e características do gênero.

Diante do quadro comparativo 4, observamos que, em termos e planejamento e até mesmo de resultados obtidos, a SD foi executada dentro do esperado. Com as aulas organizadas em momento de exposição da proposta e atividades práticas, a professora pôde pensar os recursos metodológicos que usaria, bem como nos passos a serem dados ao longo do processo. Isso não eliminaria os imprevistos, mas dava uma noção de como a produção caminharia nesse período.

E foi exatamente o que aconteceu. As etapas foram cumpridas na aplicação da aula, embora isso não signifique que os alunos construíram todo o conhecimento esperado para a escrita do gênero fábula, nesse primeiro momento, mas, certamente ficaram mais próximos de consolidá-los ao longo da etapa de ensino em que estão inseridos, como prescrevem os PCE de LP, em decorrência do uso da SD, que, por sua vez, sofreu interferência da FC de nossa intervenção. Certamente, outras situações de produção textual serão realizadas ao longo do ano letivo e proporcionarão novos aprendizados a estes alunos e à professora de LP desta turma, sofrendo a influência posterior de nossa pesquisa-ação. Esperamos que as contribuições desta pesquisa possam ajudar no exercício reflexivo sobre a língua em

momentos futuros para que os estudantes se apropriem socialmente desse e de outros gêneros que precisem em suas relações sociais.

Avaliando o desempenho do formador nessas oficinas, podemos afirmar que boa parte de seus conhecimentos sobre leitura, produção escrita e AL foram ressignificados a partir desta experiência. Consideramos também que o formador deveria ter dedicado menos tempo às discussões teóricas e realizado mais estudos de situações sobre o trabalho com leitura e escrita na escola. Dessa maneira, promoveria a discussão a partir de contextos reais de escrita à luz das teorias estudadas nas FC. Isso traria ainda mais consciência didática à professora participante na construção da SD e no percurso de aplicação da proposta na turma escolhida (6º ano). Além disso, pensamos que a professora não deveria ter sugerido que seus alunos produzissem seus textos em duplas, mesmo sabendo que se tratava de uma turma numerosa com 37 alunos. A questão é que os estudantes do 6º ano estão chegando à escola, oriundos de diversos colégios municipais. Esta seria a hora de conhecer ainda mais suas individualidades em relação à produção textual.

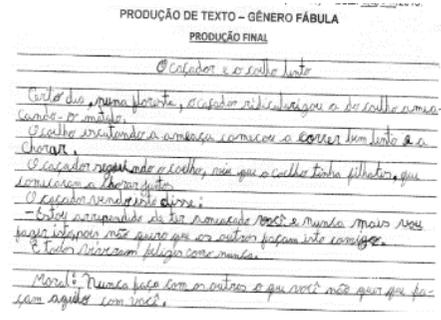
Observaremos, no próximo quadro, as evidências, seguidas de comentários, referentes à aplicação das etapas da sequência didática executada pela professora Maria em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Através desse quadro analítico, podemos perceber se houve cumprimento das etapas pensadas no plano de aula da SD, por exemplo, além de perceber as contribuições que a metodologia genebrina e a FC trouxeram ao ensino de português no contexto desta pesquisa.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O quadro abaixo tem como referencial principal as etapas da SD referentes as aulas ministradas pela professora Maria, divididas em quatro momentos (Coluna 1). As demais colunas referem-se aos momentos de planejamento da SD, ao que foi realizado na sala de aula e aos comentários apreciativos da docente sobre os resultados de seu trabalho.

QUADRO 8: SEQUÊNCIA DIDÁTICA (AULAS)

ETAPAS DA SD	ENTREVISTA	FORMAÇÃO	PLANEJAMENTO DA SD	APLICAÇÃO SD (AULA)
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Etapa não questionada na entrevista pelo pesquisador.	<ul style="list-style-type: none"> - Durante as oficinas para construção da SD, foram apresentados materiais teóricos sobre a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O formador compartilhou estudos sobre essa e as demais etapas com a professora Maria. - Sobre o planejamento das aulas, o formador teria observado que a professora não havia mencionado, em seu plano de aula, sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero fábula. Por isso sugeri alterações. 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente não descreve esta etapa no planejamento da SD, mas realiza a apresentação da proposta para seus alunos. - Entre os objetivos construídos para essas aulas, havia planejado: “Interagir com narrativas ouvidas, comentando-as; Ler, utilizando ritmos e entonação adequados a situação discursiva”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Na prática, a professora faz a apresentação da situação, como forma de resgatar os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca do gênero fábula. - Exibe o vídeo da fábula “A lebre e a Tartaruga”. Depois entrega cópias desse mesmo texto os alunos para leitura. Na sequência, discute estrutura do gênero e características dos animais como havia planejado. - Encerra a aula informando aos alunos sobre o que irá acontecer na aula seguinte (produção textual).
PRODUÇÃO INICIAL	- Em entrevista se declara satisfeita com os resultados da aplicação da etapa 2 da SD que elaborou. Faz isso após avaliar as produções textuais de seus alunos.	- A professora foi orientada pelo formador a destinar aulas geminadas, de acordo com o horário de aulas semanais, nesta turma para que os alunos tivessem tempo suficiente para concluir a atividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando planejou a SD, a professora pensou na arrumação de um cenário no espaço externo da escola (pátio), como forma de motivar os estudantes a produzirem seus textos. <p>Figura 4: Cenário produzido pela professora para a produção inicial.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - A etapa foi muito bem planejada e executada pela professora no pátio da escola. - Os estudantes produziram suas fábulas em folha rascunho em duplas e individualmente. - Os resultados também foram muitos bons, como exemplificado na imagem abaixo.

	cada um leu, mas eu tive certeza de que eles compreenderam sobre o gênero”.	bimestral, o que a professora concordou de imediato.	conhecimento da comunidade escolar.	<p>- A imagem a seguir exemplifica o trabalho de revisão textual realizado em sala.</p> <p>Figura 5: Produção final de um dos alunos.</p>  <p>PRODUÇÃO DE TEXTO – GÊNERO FÁBULA PRODUÇÃO FINAL</p> <p>O caçador e o coelho morto</p> <p>Um dia, numa floresta, o caçador saiu a caçar e de volta trouxe um coelho morto.</p> <p>O coelho estava morto e o caçador o deixou bem perto de a charque.</p> <p>O caçador voltou e o coelho, não que o coelho tinha filhotes, que estavam com o coelho morto.</p> <p>O caçador viu os filhotes e disse:</p> <p>- Foi a culpa do coelho de ter morrido. Não é minha culpa, mas não posso culpá-lo, pois ele estava bem perto de a charque.</p> <p>O coelho respondeu:</p> <p>- Não, não é sua culpa, é a culpa do caçador por não ter levado o coelho com ele.</p> <p>Moral: Nunca fale com os outros e que você não queira que façam aquilo com você.</p>
--	---	--	-------------------------------------	---

Fonte: Registro pessoal.

Fonte: Produção própria.

Como descrito no Quadro 8 (Linha 1, Coluna 5), a professora Maria buscou aplicar a sequência didática produzida por ela a partir no modelo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em uma de suas turmas de 6º ano dos Anos Finais. Inicialmente, faz a “Apresentação da Situação” à turma, objetivando sondar seus conhecimentos prévios sobre o gênero fábula. Em seguida, como descrito em seu plano de aula, apresenta as etapas de atividades que serão desenvolvidas ao longo das aulas. Depois, passa a apresentar as características do gênero: arquétipos dos personagens, moral, questões discursivas, dentre outras.

Avaliando a atuação da professora entre o que foi estudado, planejado e executado, constatamos que os procedimentos didáticos seguiram, em parte, as diretrizes da SD genebrina. Em relação à apresentação, por exemplo, a docente expõe o gênero que será abordado, exibindo um vídeo ilustrativo da fábula “A lebre e a tartaruga”. Neste ponto, usar o recurso didático do vídeo pode ser visto como uma “refabricação” da aula em que um saber docente é mobilizado nesse propósito. Embora o material teórico estudado não oriente este procedimento, talvez porque poderia tirar a atenção dos estudantes em relação às discussões e à leitura. Ainda assim, pensamos que não trouxe danos à sequência de ensino, mas acréscimos ao estudo do gênero. Na sequência, ela entrega cópias impressas da mesma história assistida à classe, na intenção de motivar ainda mais a turma a perceber as representações de personagens no texto. Prossegue comentando que as produções que farão poderão ser publicadas ou expostas no pátio da escola, indicando um público leitor. Além disso, informa que a produção assumirá a estrutura de um livro de fábulas com a participação de todos os alunos. Isso motiva ainda mais os estudantes, uma vez que seus textos ganhariam ainda mais sentido ao se aproximar de outros interlocutores (leitores).

Por fim, apresenta os conteúdos que serão estudados nessas aulas (características, personagens, discursos etc.) e o que iriam precisar para escreverem seus textos. Desse modo, constatamos que os procedimentos didáticos observados procuraram se aproximar do modelo genebrino (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) discutido nas oficinas ProfLetras, mesmo com as alterações feitas pela professora Maria.

Em relação a “Produção inicial”, os autores do método da SD em estudo dizem que todos os estudantes são capazes de produzir gêneros orais e escritos, uns mais outros menos. Fato constatado nessa experiência, ainda mais quando se trata de uma turma inclusiva em que estudam alunos com Deficiência Intelectual – DI. Os estudos genebrinos também apontam que mesmo o sucesso na escrita seja parcial, essa é uma condição *sine qua non* para o ensino de gêneros na escola. Isso porque, é a partir desse diagnóstico que professor e alunos serão motivados a novos desafios. Com essa escrita inicial em mãos (Vide Linha 2, Coluna 5 do Quadro 8), a professora consegue perceber o que os alunos sabem ou não sabem sobre o assunto e conseguirá organizar e planejar os módulos seguintes com base nesses dados. Esse foi exatamente o procedimento adotado pela professora Maria ao observar que seus alunos estavam tendo muita dificuldade em se apropriar das características do gênero, sequência narrativa e moral, e, por isso, refez o percurso explicativo no módulo seguinte (I). Esta análise de como escreveram pode ser feita de várias formas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a exemplo da troca de texto entre os estudantes. Aqui, além desse procedimento, a professora pediu que os estudantes lessem os próprios textos para os demais colegas, com pausas pontuais pedidas por ela, como forma de fazê-los refletir sobre as escolhas linguísticas de suas produções. Segundo a proposta estudada, o professor precisa observar: que dificuldades de expressão escrita precisará retomar; como irá trabalhar esse problema nesse módulo e como organizará e aproveitará o que foi trabalhado até a presente etapa, na “Produção final”.

A reação que presenciamos da turma do 6º ano, quando a professora apresentou a proposta, foi de grande interesse pelas atividades. A grande maioria já queria iniciar, naquele mesmo instante, a escrita do texto. Pareciam bem motivados com a ideia. Podemos deduzir que essas não sejam atividades que fazem com frequência. Ou pelo menos, não nesse formato. Com isso, após explicar os procedimentos iniciais, a professora passou a explanar o que iria acontecer nas próximas aulas.

Na aula seguinte (Linha 2), para realizar a etapa da “Produção inicial”, a docente organiza, com ajuda de uma das alunas, um cenário no pátio da escola. Lá havia: a) uma mesa decorada com animais de pelúcia; b) painel com o título

“Produção de fábulas”; c) tarjetas com escritos sobre valores e moral; d) folhas com as características do gênero; e) características dos animais. Tudo montado de acordo com o que foi planejado pela professora para essas aulas. Na sequência ela recebe e orienta os estudantes para a produção textual solicitando que ocupem as mesas e carteiras colocadas no local.

Em sua metodologia, deixou que os discentes pudessem escolher escrever seus textos em dupla ou individualmente. Inicialmente, os procedimentos favorecem o processo de produção pelos alunos. Apenas consideramos, como já dissemos em outro momento, que a atividade deveria ser feita individualmente, para que a professora pudesse perceber individualidades e problemas específicos nas produções de seus alunos.

Em relação aos procedimentos na aula, enquanto os estudantes rascunhavam seus textos, a professora percorria os espaços prestando orientações. Também consideramos que o fato de estarem escrevendo no pátio da escola não trouxe prejuízos ao processo. Pelo contrário, os estudantes estavam mais motivados para desenvolverem a atividade.

Análise dos resultados

FIGURAS 4 E 5: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Realização de trabalho colaborativo: produção textual (Etapa da SD)



Fonte: dados da pesquisa.

Coincidentemente, as aulas deste dia foram realizadas no Dia Internacional da Mulher e a escola havia planejado, para esta data, uma homenagem às mães dos alunos. Sem que a turma esperasse, dezenas de mães surgiram no local em

que eles estavam (Pátio da escola). Entre elas, estavam as mães dos alunos desta turma que ficaram maravilhadas com o trabalho da professora. Isso motivou ainda mais os alunos por contarem, naquele dia, com a presença de interlocutores reais e, prazerosamente, inesperados como suas mães. Certamente, tudo isso foi proporcionado graças a realização da sequência didática produzida durante as formações na escola.

A professora, por sua vez, aproveitou a presença da família para explicar que as aulas faziam parte de uma pesquisa de mestrado promovida pelo ProfLetras, pensada pelo pesquisador/formador do ProfLetras (UFRPE/UAG), Paulo Albuquerque.

Seguramente, o reconhecimento da professora e dos familiares a esta pesquisa só vem reforçar a importância do Curso de Mestrado Profissional para o ensino de gêneros na escola. Uma intervenção que não favorece somente professor e aluno, mas toda a comunidade escolar, por buscar a interação comunicativa a partir do trabalho com gêneros textuais/discursivos. Depois continuou relatando o processo de produção textual aos familiares presentes (tias, avós e mães). Justificamos o relato desse momento na análise dos dados, porque não deixa de ser uma situação com a presença de um público leitor (mães) que, normalmente, não aparece nesse tipo de situação, mas que certamente trouxe novos estímulos a alunos e professora.

Percebendo a grande movimentação que se fazia no local, a equipe gestora (gestor, coordenadores e técnicos) visitou o espaço, demonstrando admiração pelo trabalho que estava sendo realizado. Professora e estudantes foram convidados pela gestão a apresentarem os resultados da atividade para a comunidade escolar em data oportuna. O reconhecimento engrandece o trabalho do formador e da professora por revelar os impactos que as aulas causaram na comunidade escolar. A própria escola reconhece e agradece quando a produção de gêneros escritos pelos alunos ganham novos sentidos fora da sala de aula.

Retomando as análises desse processo, percebemos, em relação a produção textual, que parte dos alunos encontrava dificuldades para iniciar seus textos. Um pequeno grupo sequer conseguiu concluir, apesar dos incentivos da professora.

Precisamos novamente explicar que sala é inclusiva e que nela estudam alunos com deficiência. O que não fomos informados antes das aulas e não poderíamos prever. Além desses, existiam alguns com grandes dificuldades na escrita que nos levam a pensar que foram aprovados na etapa de ensino anterior (Anos Iniciais) sem estarem devidamente alfabetizados. Apesar disso, a grande maioria conseguiu escrever a primeira versão. Os poucos que não chegaram a finalizar ficaram de fazer em casa e entregar na aula seguinte.

Como afirma Carvalho (2015, p. 11) “não dá para ensinar a escrever mandando os meninos redigirem um texto uma vez por bimestre, em meia hora de aula apressada”. Não temos como nos certificar de que este seja o caso em questão, mas a julgar pelas dificuldades dos alunos nessas aulas, provavelmente a escrita não tenha sido tão praticada por eles em anos anteriores. Até porque a professora declara, em resposta ao questionário 1 (Apêndice 6), que já havia realizado uma produção de texto com esses mesmos alunos sobre o gênero contos maravilhosos. Segundo ela, bem mais próxima da realidade do Ensino Fundamental I.

Como podemos perceber em sua resposta, apesar dos alunos se encontrarem no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ela julga que a competência escrita da turma está mais próxima da realidade dos Anos Iniciais (Antigo Fundamental I). De certa forma, nos permite pensar que muitos de nossos alunos estão sempre atrás em relação ao perfil de saída das etapas de ensino que concluem. O que pode ser perfeitamente também pensado em relação ao Ensino Médio. Não buscaremos nos ater a esse ponto nesse momento, mas certamente é mais um depoimento entre tantos que escutamos, diariamente, que nos motiva, ainda mais, a discutir novas metodologias para o ensino de gêneros na escola com o professorado de LP dos Anos Finais como estamos fazendo. A fala da professora demonstra o quanto esse professor precisa de tempo para discutir e planejar suas aulas, mediado por novas pesquisas que tragam sugestões metodológicas para suas aulas a partir de formações consistentes.

Nesse ponto, podemos afirmar que a intervenção realizada por esta pesquisa ProfLetras no Agreste Meridional estaria contribuindo com o ensino de língua

materna na região, especialmente em relação aos desafios de melhorar a proficiência de nossos alunos dos Anos Finais em relação aos gêneros escritos e a análise linguística.

Dando sequência à análise dos dados, no módulo I, planejado para o trabalho de revisão textual e AL, observa-se que a professora revisou conteúdos estudados sobre o gênero fábula, vistos nas aulas anteriores. Afirmou ter optado por esse procedimento depois de avaliar as fábulas produzidas pela turma e perceber que os textos precisavam de alterações para ter a estrutura que o gênero proposto exige, e que muitos não teriam se apropriado de sua composição como se esperava, apesar das leituras e das exemplificações que fez em sala. Por isso, procurou chamar a atenção da turma novamente para os elementos estruturadores da fábula, colocando tópicos no quadro. Essas alterações durante o percurso didático só foi possível devido à flexibilidade que a SD permitiu à atividade de produção textual. Comprova-se que quando o professor sabe exatamente o que está fazendo, como neste caso, ele pode alterar o próximo módulo para enfatizar um determinado assunto, como foi o caso.

Em seguida, discutiu cada um dos itens assinalados no quadro com seus alunos, procurando fazê-los relembrar conteúdos ministrados nas aulas iniciais. Fez isso destacando os elementos necessários a estrutura do gênero em estudo, além de enfatizar arquétipos dos animais, aspectos normativos (uso de maiúsculas e minúsculas, grafia). Ainda trouxe à memória de seus alunos um dos capítulos do livro didático em que já teriam estudado tal conteúdo, além de anotações feitas em seus cadernos de estudos. Na continuação, chamou a atenção da turma para os aspectos textuais que retomam personagens e outros que ajudam na argumentação da narrativa. Esses procedimentos parecem estar de acordo com o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103) sobre as atividades dos módulos: “trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los”. Certamente, a professora se valeu dos estudos genebrinos quando agiu de acordo com o que preconiza o método. Ela decompôs o texto do aluno, como forma de trabalhar as dificuldades textuais observadas na escrita.

Os procedimentos feitos pela docente nestas aulas foram bastante fundamentados. Ela procurou ilustrar o que explicava trazendo exemplos retirados de textos produzidos pelos próprios alunos (sem expor nomes), a fim de provocar uma maior reflexão entre eles, quanto ao uso de certos recursos textuais (pontuação, referência, dentre outros). Depois distribuiu aos presentes seus respectivos textos, produzidos na aula anterior. Solicitou que analisassem e revisassem suas produções em relação aos pontos destacados na revisão geral, escolhendo um ou dois assuntos na reescrita de parágrafos de suas fábulas. Novamente, percebemos que a professora estabeleceu um diálogo teórico da proposta do ISD com Geraldi (2012) no que se refere ao trabalho de revisão textual que considerasse a reflexão sobre a língua (AL), selecionando, do texto do aluno, um assunto a ser revisado por aula.

Observamos que a professora procurou seguir as orientações didáticas para o trabalho de revisão textual na perspectiva do texto Geraldi (2012), durante as FC, assuntos compartilhados por esta pesquisa ProfLetras durante as oficinas.

Lembramos que a proposta de Geraldi (2012) sugere que a atividade de correção textual parta do texto do aluno, exatamente como a professora fez. Isso comprova certo êxito na aplicação da proposta.

No final da aula, a professora ainda convidou alguns dos estudantes a lerem as fábulas que produziram para os demais colegas. À medida que cada aluno lia, ela fazia pausas e exercitava com eles a reflexão linguística a respeito de suas escolhas lexicais, conteúdos de AL (concordâncias verbais e nominais, questões de coesão e coerência) que precisavam ser revistos. Também chamou a atenção para a sequência narrativa, com destaque para a necessidade de ajustes na moral da história, além de ajudá-los nas dificuldades de leitura que apresentavam no percurso, tais como pronúncia de palavras e entonação de frases afirmativas, interrogativas e exclamativas.

Achamos interessante que em nenhum momento a professora deixou de elogiar ou considerar positivamente o que foi feito. Afirmava que todos nós podemos e precisamos melhorar sempre. Seja na escrita, na leitura ou em qualquer outro

aspecto, todos podemos avançar. Com isso conseguiu obter retorno e participação de toda a turma.

Retomando aos aspectos didáticos da aula (Linha 3, Coluna 5), presenciamos que, após as ponderações, a professora entregou cópias das produções textuais aos seus respectivos autores, a fim de que observassem, em seus textos, a necessidade de outros ajustes. Esse momento gerou certo barulho pedagógico, resultante de uma interação real e espontânea entre os estudantes, muito bom para a concepção de língua que tratamos aqui como lugar de interação entre os sujeitos. Consideramos que se a professora tivesse organizado a sala em semicírculo, poderia melhorar ainda mais esta interação.

Acompanhando o Quadro 5, podemos observar como a professora pensou as atividades dessa última etapa da SD para a reescrita dos textos que os estudantes produziram. Inicialmente expôs, brevemente, as etapas da SD que foram trabalhadas até aquele momento, destacando alguns dos conteúdos vivenciados neste período (Linha 4, Coluna 5). Ela ressaltou a importância da reescrita atenta do texto e elogiou todos os esforços da turma ao longo das aulas. Pediu ainda que observassem novamente: a) a pontuação; b) as revisões feitas em sala sobre análise linguística; c) a importância de destacar a mensagem que o texto pretende comunicar sobre valores; d) as características e arquétipo dos personagens (animais); e) o discurso direto e indireto. Enfatizou para a classe que os conhecimentos trabalhados sobre AL não servirão somente para a escrita do gênero fábula, mas para todos os demais gêneros que serão estudados ao longo do ano. Depois distribuiu as produções textuais aos seus respectivos autores e pediu que reescrevessem com a máxima atenção, sem rasurar, utilizando caneta azul ou preta, o que não parecia muito confortável para os alunos. Ainda assim, seguiram a orientação da professora. Consideramos que este seria o momento de organizar a sala em semicírculo, buscando otimizar o tempo pedagógico e favorecer a concentração dos alunos. Observamos também que o fato da professora procurar fazer novamente a revisão de conteúdos trabalhados nas aulas anteriores demonstra que os alunos precisariam, realmente, de mais módulos para consolidar os aprendizados necessários sobre a escrita do gênero em estudo. Assim, poderiam utilizar esse tempo apenas para transcrever, com mais atenção, seus textos.

Já perto do encerramento das aulas, a professora procurou novamente chamar a atenção dos estudantes para a importância de levar estas histórias a outros públicos, a fim de que leiam as fábulas que produziram. Nesse ponto, pensamos que a ideia está de acordo com a perspectiva interacionista da linguagem estudada durante as FC na escola. O gênero também passaria de fato a cumprir seu papel comunicativo ao se valer de suporte e estabelecer diálogos com leitores reais. Para motivá-los, mostrou um livro publicado, em parceria com o SESC, por um de seus ex-alunos.

Ao final, procurou destacar que o trabalho sobre fábula está sendo possível graças à intervenção da pesquisa do ProfLetras através do professor/pesquisador Paulo Albuquerque – UFRPE/UAG, com quem pretende trabalhar para a publicação das produções. Todos prestaram bastante atenção e se mostraram entusiasmados com a ideia.

Em um breve olhar, avaliando as produções dos alunos, pudemos constatar que eles se apegaram a um ou dois aspectos linguísticos durante a revisão e reescrita de seus textos. Outros pontos continuaram com problemas (Concordância verbal e nominal, coerência textual e algumas lacunas referentes à estrutura), o que era de se esperar. O que mais uma vez reforça a necessidade de mais tempo para revisão textual, a fim de sanar esses problemas uma vez que produção de texto é processo. Embora os estudantes tenham corrigido questões mais pontuais, tais como: características do gênero, estrutura textual, ortografia e pontuação, como orientado pela professora, os procedimentos atendem aos estudos de Geraldi (2012) quanto a considerar um problema para cada prática de Análise Linguística. Isso porque o autor defende que trabalhar todos os problemas de uma só vez não será a melhor solução.

Sobre os pontos comentados, afirmamos que a revisão textual precisaria, nesse caso, estar em mais outro módulo. Principalmente, para se realizar um trabalho mais eficaz sobre AL em relação ao gênero, o que é praticamente impossível em apenas duas aulas. Acreditamos que um módulo inteiro seria o ideal para dirimir questões tão recorrentes em relação aos aspectos normativos do texto (Concordância verbal e nominal, por exemplo), observadas nas produções dos

alunos. Entendemos, também, que, como disse a professora em entrevista (Apêndice 3), as dificuldades em relação à escrita poderão ser trabalhadas ao longo do ano, a partir de outras produções. Porém, acreditamos que o gênero deveria ser exaustivamente trabalhado até que os alunos se apropriassem de sua estrutura textual/discursiva, dos recursos expressivos e da AL, por exemplo, antes de passar para o próximo gênero a ser estudado. Esse processo poderá ser melhor realizado se otimizarmos o tempo pedagógico, pois, como afirma Rocha (2013, p. 217): “o tempo é uma variável definidora do trabalho pedagógico, e a distribuição de atividades durante a permanência dos alunos em sala de aula contribui ou não para o alcance dos objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem na escola”. A autora ainda acrescenta,

Uma atividade de escrita de texto produtiva não deve abrir mão do debate do tema sobre o qual o aluno deve escrever. Há informações relevantes que devem anteceder o exercício da escrita. O professor deve informar o aluno sobre o gênero em que o texto será escrito: relato, poema, reconto, histórias em quadrinhos... (ROCHA, 2013, p. 236).

Dizemos isso por observar que esse foi um fator que trouxe algum prejuízo ao andamento das atividades. Provavelmente, se o tempo fosse melhor aproveitado ajudaria ainda mais a otimizar o trabalho didático em sala de aula.

Concluimos esta seção dizendo que o trabalho da professora participante desta pesquisa praticamente está iniciando nesta turma. Ela não os conhecia, não tinha uma ideia sobre a performance de escrita de grande parte deles. Dessa forma, entendemos que os textos escritos neste momento serviram como diagnóstico para o trabalho com a leitura, escrita e AL ao longo do ano. Certamente, essas informações ajudarão a nortear o trabalho sobre gêneros textuais nesta turma. A professora também poderá adaptar a SD que elaborou, fazer alguns ajustes e aplicar em outras turmas.

Dito isso, acreditamos que a professora não teve tempo suficiente, junto à turma, para desenvolver o ensino sobre gênero textual e AL que tanto esses alunos precisam para o letramento. Não houve tempo de aula para que tais conhecimentos linguísticos se consolidassem, uma vez que os estudantes estavam apenas no início do ano letivo de 2018. Ao que percebemos, também, muitos deles trazem consigo

muitas dificuldades na escrita não sanadas em etapas escolares anteriores, aumentando o trabalho que a professora desta turma terá ao longo do ano letivo. São muitas as dificuldades observadas. Segundo Geraldi (2012, p. 74), “de nada adianta quisermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno”. Essa é a proposta do autor que também compartilhamos e defendemos ao longo desta pesquisa. Nesta perspectiva, escola e professor devem identificar as dificuldades no processo escrito e tentar dirimir os problemas mais básicos observados, buscando oportunizar apropriação da escrita para toda a turma.

Sobre os resultados do trabalho, consideramos que professora e alunos têm um percurso formativo a ser considerado nesse processo porque, pelo visto, apesar de tantos anos tentando entender como trabalhar a AL na perspectiva de gênero, ainda estamos distantes do ideal. Segundo Silva (2016, p. 328),

Evidenciamos, ainda, no campo da produção dos saberes acadêmicos, indefinições, superposições, polarizações e imprecisões conceituais quanto ao que seja e deva ser o ensino de *Análise Linguística* e sua relação com *Gramática*.

Mesmo tendo nos apropriado, nesta pesquisa, dos diversos saberes teórico-metodológicos sobre AL, reconhecemos que ainda há muito a ser compreendido em relação aos estudos acadêmicos e o que preconizam os documentos oficiais a respeito do ensino da AL na perspectiva de gênero. Imaginamos que para o professor também não seja um trabalho fácil.

Como vimos, a SD serve como instrumento de interação para o exercício didático de atividades para o trabalho com AL a partir de gêneros escolares. Sozinha ela não resolve os problemas de produção textual, mas certamente tem muito a contribuir com o ensino e a aprendizagem de nossos alunos no que concerne à produção de gêneros orais e escritos, conforme visto neste trabalho de pesquisa.

Promover a melhoria do ensino deve ser a meta de todos que fazem a educação em nosso país, não somente do professor que se angustia sem saber como melhorar a aprendizagem de seus alunos. Semear novos conhecimentos e refletir sobre o estudo do gênero na perspectiva da AL foi, ao mesmo tempo, desafiador e prazeroso diante da oportunidade de disseminar como formador, entre

atividades escolares escritas (produção inicial)												
C – Estudo reflexivo dos fenômenos linguísticos a partir do texto produzido (AL)					X	X						
D – Delimitação de situação de interlocução e produção final do gênero							X	X				

Fonte: Adaptado do quadro 10 (LIMA, 2016).

Podemos observar que as formas de planificação pensadas pela professora revelam procedimentos, até certo modo, comuns entre os professores de LP quanto ao trabalho com gêneros na sala de aula. Geralmente, realizam: sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero; leitura comentada de texto representativo como forma de conhecer características e estrutura textual/discursiva; escrita do gênero proposto e revisão linguística (Normalmente, gramatical). Quando seguem o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os professores chegam até a produção final, que é a reescrita da produção inicial dos próprios alunos. Ainda assim, as SD são realizadas com sequências variadas, conforme o gênero selecionado necessite. Por isso, veremos, a partir da planificação acima, como foram cumpridas, de fato, as etapas da SD sobre a produção do gênero fábula em questão.

Passemos então às formas de planificação do Quadro 9.

a) Na apresentação, a professora fez o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero. Em seguida, compartilha a leitura de um texto representativo e, na sequência, exibe um vídeo de mesmo título “A lebre e a tartaruga”. Em relação aos procedimentos de leitura, entrega a cada aluno uma cópia do texto “A lebre e a tartaruga” (ESOPO), realizando em seguida um percurso de leitura em que procura chamar a atenção para questões pontuais como: ênfase nos personagens e suas características; enredo; a relação direta da moral com problemas observados em nossa sociedade, enfrentados na escola e na própria turma como o *bullying*; aspectos da AL como ortografia, pontuação, discurso direto e indireto, dentre outros.

Nota-se no plano de aula da professora (Cf. Apêndices) que seu objetivo era apenas fazer a apresentação da proposta, discutir características estruturais e discursivas do gênero a partir do que os alunos sabiam, dentre outros pontos como já falamos. O que a professora, provavelmente, não esperava é que os alunos demonstrassem, por exemplo, tanto interesse pela produção escrita, a ponto de pedirem para iniciar naquele mesmo instante a escrita de seus textos. Isso fugiu do planejado. Como a professora já havia pensado em todo um contexto de aula para o próximo encontro (cenário, ambiente externo, etc.), preferiu não iniciar a escrita nessas aulas, embora o tempo de aula permitisse. Essas ações didáticas demonstram que a professora tem confiança nos saberes docentes que possui, resultantes de sua experiência em sala de aula e que, por isso, não se arrisca a improvisos.

Em relação a inserção do vídeo como suporte didático para estas aulas, acreditamos que seu uso amplia as possibilidades didáticas do trabalho com o gênero em outras linguagens, uma vez que o uso da multimodalidade procura reforçar o estudo da fábula nessas aulas. Se a proposta da aula é discutir o gênero com os alunos refletindo sobre o emprego linguísticos e seus propósitos comunicativos, acreditamos que o vídeo só tem a somar nesse momento. É bem verdade que poderia até distraí-los e causar o desinteresse pela escrita, o que não foi o caso.

b) Já em relação a produção inicial, como dissemos, a professora preparou todo um cenário no pátio da escola, como havia planejado, fugindo do comum (a sala de aula). A iniciativa era inovadora, no sentido de sair da rotina da sala de aula, mas incerta do ponto de vista didático, já que nada poderia garantir que os alunos não se distraíssem com a movimentação de estudantes de outras turmas e funcionários da escola no local, o que, para o bem da proposta, não aconteceu. Pelo contrário a aula foi além do que a professora havia planejado. Isso porque, ela fez tudo como havia planejado em termos de preparação do espaço. Colocou um painel decorativo, organizou mesas com tarjetas com inscrições sobre a moral da história (sugestões para os alunos), folha rascunho, dentre outros procedimentos. Novamente fez a apresentação do gênero para o grupo de alunos e deu início a etapa de produção. Já perto do encerramento das aulas, o planejado foi alterado

devido a presença de familiares na escola. Esse agir didático passou a ter ainda mais sentido devido à presença das mães na escola, o que não estava nos planos da professora, mas, convenhamos, fez muito mais sentido compartilhar os textos produzidos com interlocutores tão especiais.

Além disso, a professora esperava que todos os estudantes escrevessem seus textos, mas não poderia prever quais seriam as dificuldades específicas de cada um, nem os problemas mais gerais da turma. Durante a atividade, alguns estudantes demonstravam ter pouco domínio das regras da escrita formal. Entre eles, alunos com deficiência. Como pesquisador não sabíamos dessa diversidade e acreditamos que a professora ainda está aprendendo, na prática, a trabalhar com salas inclusivas. É mais uma questão a ser considerada entre o que foi planejado e praticado em relação ao agir didático da docente. Especialmente, porque a professora Maria deveria ter um apoio pedagógico nessas turmas. O que não vimos em nenhum desses momentos.

c) Diante do diagnóstico da turma após a produção inicial, a professora percebeu que não poderia abordar de imediato conteúdos da AL, uma vez que ainda existiam estudantes que não tinham se apropriado das características estruturais do gênero. Passa então a discutir, novamente, sobre a estrutura do texto e a moral da história, por entender que esses pontos precisam estar bem claros para os alunos. Só depois é que inicia leitura compartilhada com a turma, a partir dos textos que eles mesmos produziram (Orientação que segue a partir de Geraldi, 2012).

Nessa questão, pensamos que as duas aulas pensadas foram insuficientes diante das inúmeras dificuldades observadas na escrita dos alunos. A professora poderia ter alterado a SD e ampliado o estudo revisivo do texto para mais módulos e assim poder dirimir os desconhecimentos na escrita dos estudantes, como afirmamos em outro momento. Consideramos que com mais tempo para reflexão da AL, a sala teria mais êxito.

d) Na última etapa, planejava apenas orientar a reescrita do texto (Escrita final), mas percebe a necessidade de revisão dos aspectos estruturais, da moral da história e da AL (ortografia, pontuação e concordância) para só depois (última aula) solicitar a escrita final.

Como vimos, a professora tanto ressignificou seu agir didático sobre o trabalho com o gênero fábula em relação aos documentos norteadores (PCN, PCE) como também o fez em relação à proposta do ISD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Isso porque, ao se deparar com uma realidade específica de uma turma de 6º ano, ela percebe que a sala tem questões outras em relação à escrita que precisam ser mais aprofundadas. Ainda assim, como já havia definido o quantitativo de aulas para o trabalho com o gênero, de acordo com o que propôs segundo o modelo de SD seguido, não haveria tempo suficiente para trabalhar todos os problemas da AL observados. Isso a fez adiar a revisão dos problemas identificados nos textos dos alunos para outros momentos de produção e/ou de reescrita na perspectiva da AL, levando os mesmos problemas para as próximas fases. Assim, o agir didático que se observa refere-se ao que a docente planejou e procurou realizar e conseguiu, mobilizando “saberes” da ação docente para tanto. Nesse sentido, observamos sinais de mudança em sua prática, influenciada pelos aportes teóricos discutidos nas aulas. Esperamos que, para o bem do ensino e dos alunos, seja um caminho de estudos sem volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos na seção metodológica deste estudo, a pesquisa qualitativa é por sua natureza dinâmica até porque lida e interpreta questões diversas de realidades sociais, o que é próprio das Ciências Humanas e da Linguagem (BAUER e GASKEL, 2002; MINAYO, 2013; LÜDKE e ANDRÉ, 2013). Assim, as contribuições ao ensino de língua materna discutidas, nesse trabalho, buscaram responder à seguinte questão de pesquisa: “Como formações continuadas ministradas por esta pesquisa contribuíram para a prática docente da professora participante, a partir da criação e da aplicação de uma sequência didática sobre produção de texto na perspectiva da AL?” Isso fizemos, não sem antes considerar todo o percurso formativo para discussão e reflexão acerca das teorias que têm norteado o ensino de gêneros na perspectiva da AL nos últimos tempos. Também tivemos como

objetivo geral desta pesquisa: analisar o impacto da formação docente sobre AL na perspectiva de gênero na construção e na execução de uma sequência didática em uma turma de 6º ano de uma escola pública do município de Garanhuns.

A análise dos dados das propostas didáticas produzidas pelos professores durante as formações continuadas ministradas pelo formador/pesquisador, na Gerência Regional, permitiram perceber que os professores ainda evidenciam concepções de ensino de LP nos moldes “tradicionais” em que os aspectos gramaticais são priorizados nas aulas de LP. As atividades que propuseram para o trabalho com AL na perspectiva de gênero, também não estavam embasadas nas atuais concepções interacionistas sobre ensino de língua materna (BAKHTIN, 1997; MARSCUSCHI, 2008), às quais tiveram acesso nas formações.

Também observa-se, a partir das propostas elaboradas, que os professores quando pensam na prática de reescrita de texto em sala de aula, procuram priorizar os “erros” gramaticais dos alunos, passando a propor atividades pontuais de correção. Conforme assinalado neste estudo, é preciso levar os estudantes a refletirem sobre as escolhas linguísticas e intenções comunicativas de seus textos, como preconizam os estudos discutidos aqui (GERALDI, 2012; MENDONÇA, 2006; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Sem deixar de mencionar que a produção de textos na escola também não é uma atividade realizada com frequência, como pudemos perceber como testemunha *in loco*, ao acompanharmos a aplicação da SD que a professora participante produziu nas oficinas promovidas por esta pesquisa, em uma turma de 6º de sua escola.

Diante dos vários diagnósticos citados, esta pesquisa interventiva se propôs a realizar cinco formações continuadas para os professores de LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de promover a discussão sobre concepções teóricas a respeito da AL, gênero, texto, leitura, escrita e ensino. Após a realização das oficinas, consideramos que os resultados, até certo ponto, foram satisfatórios. Isso porque a sequência didática aplicada favoreceu a interação e a reflexão dos alunos da turma selecionada (6º ano).

Percebermos mudanças significativas na prática da professora, provavelmente influenciadas pelos conhecimentos teóricos e práticos

compartilhados ao longo das formações, como pudemos observar na SD que produziu, segundo os aportes teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Mendonça (2008), Geraldi (2012). A proposta trouxe ainda resultados, como: ampliação dos conhecimentos sobre AL; motivação para os alunos na escrita; reconhecimento da AL como eixo de promoção da reflexão escrita; compreensão do gênero fábula; dentre outros pontos.

Comprovar também que existe uma lacuna conceitual e didática na prática do professor sobre o ensino de LP em relação à Análise Linguística na perspectiva de gênero, reforçou a importância desta pesquisa em apoiar o trabalho docente. Era também o que esta pesquisa buscava saber: que concepções sobre ensino de gênero e da AL os professores demonstravam conhecer. Por isso, pensamos ser acertado continuar investindo em um modelo de formação que traga o professor para as discussões, dando-lhe voz e vez nesses espaços formativos ao invés de propostas prontas. O professor precisa conhecer as concepções de ensino que possam ajudá-los em suas aulas, além dos documentos oficiais que norteiam o ensino de LP em nosso país e em nosso Estado (PCN, PCE).

Consideramos que as formações que esta pesquisa ProfLetras realizou na Gerência Regional e, principalmente, na escola foram muito proveitosas, uma vez que possibilitou aproximar pesquisa e formador do ambiente de trabalho da professora e de seus alunos, bem como de suas realidades, conforme defendem Ferreira e Leal (2010).

Por outro lado, não podemos negar que, além dos muitos acertos, inúmeras dificuldades e entraves surgiram durante os momentos de formações continuadas na Gerência Regional de Educação e na escola campo de pesquisa, tais como:

- ❑ Nem todos os professores conseguiram assimilar tais conhecimentos e aplicá-los em suas propostas didáticas, o que, certamente, não desqualifica o trabalho do formador, nem tão pouco desmerece as contribuições dos professores;
- ❑ Tempo de formação (4h) insuficiente para ampliar uma discussão ainda mais significativa;

- ❑ O formador não ter iniciado as formações a partir da discussão de um modelo de intervenção didática (SILVA, 2007);
- ❑ Não ter relacionado mais a teoria a situações e a problemas mais concretos, dedicando mais tempo e esforço às oficinas, assim como fez na escola;
- ❑ Também ficou a impressão de que se o formador tivesse a condição de obter um retorno dos professores para saber como os conteúdos discutidos na formação ressignificaram suas aulas, ajudaria na construção de novas propostas formativas, sem falar que os conhecimentos discutidos ganhariam ainda mais significado, como ocorreu durante as formações na escola com a aplicação da SD.

Citá-los nos ajuda a reconhecer que a aprendizagem é processual. Da mesma forma que o aluno aprimora seus conhecimentos sobre língua materna ao longo das aulas, o professor e o formador também precisarão rever suas estratégias didáticas e formativas nesse processo e modificá-las, caso seja necessário, em busca de melhores resultados e aprendizagens entre os envolvidos.

Sobre os impedimentos à formação que realizamos na escola, podemos citar: o fato da professora não dispor de horário livre para estudos por possuir outro vínculo empregatício; ausência de pessoal de apoio para assumir as aulas da professora; tempo de formação insuficiente para reflexão teórica e produção de proposta didática; o professor não dispor de local específico para momentos de estudo e planejamento das aulas; ausência dos demais professores de LP da escola nas formações devido à dificuldade de horários compatíveis; dentre outros fatores.

Um outra questão que precisamos mencionar é que as intervenções feitas por essa pesquisa na sala de aula, com a aplicação de uma SD sobre produção de texto, certamente, não resolveram todos os problemas e dificuldades dos alunos, nem tão pouco responderam todas as dúvidas dos professores em relação ao estudo de gêneros na perspectiva da AL. Entretanto, acreditamos que trouxeram novas perspectivas sobre o ensino de gêneros, texto, leitura, escrita, gramática e AL na escola. Decerto outras situações de produção textual serão realizadas ao longo do ano letivo e proporcionarão novos aprendizados a estes alunos e a professora de

LP desta turma. Esperamos que os aportes teóricos disponibilizados, ao longo das formações e oficinas, possam continuar contribuindo nesse sentido. Mendonça (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) e Geraldi (1997, 2012) foram alguns dos estudos aportados às oficinas e que acreditamos, contribuíram para apoiar o trabalho com gêneros textuais, considerando os eixos de leitura, escrita e AL.

Quanto à proposta interventiva aplicada por esta pesquisa, acrescentamos que a SD é um importante instrumento didático para o trabalho com gêneros textuais na escola. Mas afirmamos que sozinha ela não irá resolver os problemas referentes à leitura e escrita de textos na sala de aula. É preciso que outras atividades e propostas sejam articuladas nesse sentido como a participação de todos os professores dos demais componentes curriculares nesse processo de leitura e escrita de textos, não ficando esta tarefa apenas a cargo do professor de português. Também reconhecemos que a proposta genebrina dificilmente será vivenciada, nas escolas brasileiras, nos moldes como foi pensada. Entretanto, podemos adaptar a nossa realidade, como fizemos na proposta vivenciada nesta pesquisa. Dessa forma, acreditamos ser a SD útil ao ensino de gênero, uma vez que ajuda o professor a organizar os módulos e a planejar suas aulas para o trabalho com gêneros.

Em nosso caso, consideramos, para construção da SD, a experiência de sala de aula e o contexto de ensino trazido pela professora participante. Isso é fundamental em uma formação democrática que parta de situações problema (IMBERNÓN, 2002). Defendemos que as formações na escola aconteçam sempre e que seja um espaço de estudos e reflexões sobre a prática docente. O professor, tendo tempo de estudo para planejar suas aulas, fará toda a diferença.

As FC têm muito a contribuir com o ensino de língua materna, mas precisam ser significativas para que o tempo de formação não seja desperdiçado com assuntos alheios às discussões sobre a prática do professor. Também precisa ser um espaço em que o professor não tenha vergonha de expor seus “erros” com medo de perder sua reputação (PERRENOUD, 2002). Que sirvam como espaço para reflexão, estudo e elaboração de novas propostas didáticas que favoreçam o ensino

de LP. Isso porque, como foi percebido, os professores precisam de um acompanhamento pedagógico mais próximo de sua realidade, que os ajude a superar paradigmas cristalizados. Por isso, precisamos convocar gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores para esta nova consciência de ensino de língua materna em que a prioridade seja a interação entre os sujeitos através dos gêneros textuais/discursivos que necessitem em suas relações sociais.

Posteriormente, pretendemos apresentar todo o roteiro desta pesquisa, bem como seus resultados aos núcleos da Secretaria Estadual de Educação que elaboram e realizam as Formações Continuidas para Professores de Língua Portuguesa no Estado: Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental (GPAF) e Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM). Esperamos, com esta ação, cumprir nosso propósito no ProfLetras como professor pesquisador da Rede Pública Estadual, deixando contribuições ao ensino de língua materna no que diz respeito a atender parte das lacunas citadas no início de nossa pesquisa pelos professores, em momentos de formações continuadas, sobre suas dificuldades no trabalho com AL na perspectiva de gênero.

Esperamos, com isso, que a GREAM possa disseminar esta proposta de trabalho entre professores e formadores de LP da Rede Estadual de Educação do Agreste Meridional, possibilitando reflexões sobre metodologias de ensino no eixo da AL na perspectiva de gênero. Ainda pensamos que a sequência didática, o roteiro das oficinas e o resultado desta pesquisa possam servir como base para futuras formações continuadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mediante as devidas adequações.

Certamente, muitas questões a respeito do ensino da AL na perspectiva de gênero ainda precisam ser respondidas. Ainda assim, pensamos que as discussões e propostas didáticas aqui realizadas favorecem o letramento de práticas de leitura e escrita de gêneros diversos, na escola e fora da escola, entre os estudantes da etapa de ensino dos Anos Finais.

Diante do exposto, afirmamos que os aprendizados obtidos nesse processo como formador/pesquisador e professor foram diversos. Conhecer de perto a realidade da sala de aula da professora colaboradora, podendo contribuir com sua

prática, a partir das formações continuadas que realizamos na escola, foi muito gratificante. Fica o desejo de vermos avultar as experiências e conhecimentos adquiridos ao longo desta pesquisa a outros professores de Língua Portuguesa. Isso declaramos porque acreditamos que as discussões promovidas por esta pesquisa foram profícuas e certamente contribuirão para novos estudos no âmbito acadêmico, além de influenciar gestores públicos a promoverem formações continuadas aos seus professores como forma de melhorar o ensino ofertado à população.

Finalmente, queremos destacar que parte do material coletado por esta pesquisa (Produções textuais dos alunos, filmagens das oficinas e das aulas ministradas pela professora participante) serão objeto de trabalhos futuros (artigos, novas pesquisas, etc.), tendo em vista a impossibilidade espaço-temporal de analisar neste momento os dados extras que também foram coletados.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. **“Língua, Texto e Ensino – Outra Escola Possível”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1997] 2003.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de Gramática: descrição e uso** (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1979.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. (editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Educação. Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

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

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. FERREIRA, Andrea Tereza Brito; Albuquerque, Eliana Borges Correia; Leal, Telma Ferraz (Orgs.). **Formação Continuada de professores**. I Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Robson Santos de; JÚNIOR, Celso Ferrarezi. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-146.

CUNHA, Angélica Furtado. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.) **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p.157-176.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas do ensino de português**. *In*: GERALDI, João Wanderley; **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel. Assoeste, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Org.). **Formação Continuada de Professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação Continuada de Professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? *In*: CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Org.). **Formação Continuada de Professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 11-33.

FIORIN, José Luiz. (Org.) **Introdução à Linguística**. Vol. I: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz; Savioli, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ed. Ática, 2003, p. 93.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. *In*: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Na ponta da língua, 15).

GATTI, Bernadete Angelina. 2008. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Janeiro a Abril de 2008, Vol. 13, 37, pp. 57-70.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JR., Celso Ferrarezi; CARVALHO, Robson Santos de. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, [2003] 2008, 2010.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. Recife: UFPE, 2016.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. BAUER, M.W. & GASKELL, G. (editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 137-155).

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

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

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio**: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDONÇA, Márcia. **Diversidade Textual: propostas para a sala de aula**. Recife: MEC/CEEL, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Assis - SP: Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, F. D. R.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, [2012] 2013.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, José Luiz. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, nº 3, 2º Sem./1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estuda na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa Nº 01/93. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 1993.

PERNAMBUCO. Parâmetro de Formação Docente. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/ParametrosdeFormacaoDocente_Vol1.pdf

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2012.

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

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas¹. In: BUNZEN, Clecio (Org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 17-38.

ROCHA, Maria do Rosário Cordeiro. O uso do tempo na sala de aula. In: BORTONIRICARDO, S. M; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 218-238.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a Formação Docente. In: **Cadernos de Pesquisa**., n.111. p.173-182, dez. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 99-126.

SILVA, Aurilane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONIRICARDO, S. M; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 81-96.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-115.

SILVA, Janssen Felipe; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, Andrea

Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Org.). **Formação Continuada de Professores:** reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 11-33.

SILVA, Jorge Luís Lira da. **O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula:** reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE). Recife: UFPE, 2016. Tese de Doutorado em Educação.

SOARES, M. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001a. p. 49-73.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** São Paulo: Papirus, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de Gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como fazer a apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos:** [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide]. Recife: Rêspel, 2010.

APÊNDICES

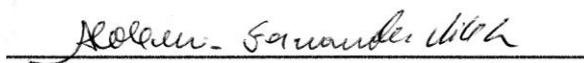
APÊNDICE 1

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitamos o **pesquisador Paulo Januário de Albuquerque**, mestrando da UFRPE/UAG/ProfLetras, a realizar três oficinas como parte de sua pesquisa acadêmica sobre **“Formação Continuada de Professores: Aportes Teórico-metodológicos da Análise Linguística na Perspectiva de Gênero”**, que está sob a orientação da professora Dr^a. Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG), cujo objetivo é a verificação de metodologias de ensino de língua portuguesa, junto aos professores desta escola, nas turmas do ensino fundamental dos anos finais (6^o ao 9^o ano), referentes aos eixos curriculares: Leitura, Escrita e Análise Linguística na perspectiva de gênero.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Garanhuns - PE, 28 de setembro de 2017.



Gestor Escolar

Escola Estadual Dom Juvêncio de Britto

Aldemir Fernandes Vilela
Gestor
Port. SE nº 7665 de 21/11/2011
D.O. 22/11/2011 Mat. 173 457-1

APÊNDICE 2



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que o professor **Paulo Januário de Albuquerque**, Matrícula nº 250.496-0, CPF nº 809.350.794-91, participou, na condição de Formador, das **Formações Contínuas para Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos Anos Finais** das Escolas da Rede Estadual de Educação jurisdicionadas por esta Gerência Regional, realizadas nos dias **11 de maio e 31 de agosto de 2017**, cada formação com 08 horas de duração, perfazendo uma carga horária de 16 horas. Os encontros foram realizados no Auditório da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional, Garanhuns – PE.

Garanhuns, 31 de setembro de 2017.


Carlos Eduardo Alves Barbosa Alves
 Coordenador Geral de Desenvolvimento da Educação
 CGDE - GRE-Agreste Meridional

Silvana Alves de Souza
 Mat. 250.624-6
 Chefe Unid. Ens. Fund. e Médio
 GRE-Agreste Meridional

APÊNDICE 3

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA ENTREVISTA FILMADA COM A PROFESSORA MARIA, NO DIA 08 DE MARÇO DE 2018.

Esta entrevista foi concedida pela professora Maria (nome fictício) logo após a realização das aulas de produção textual do gênero fábula, em uma turma de 6º ano. A atividade diz respeito ao cumprimento da segunda etapa (produção inicial) da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), produzida pela professora, durante as oficinas que esta pesquisa ProfLetras realizou na escola, no ano de 2018.

Pesquisador - *Ao trabalhar a produção de texto através desta sequência didática, você conseguiu perceber alguma diferença ou contribuição em relação a maneira como vinha trabalhando os eixos de leitura e produção escrita em suas aulas?*

Professora – Com certeza melhorou! A sensação é de gratidão. Acredito que eu e a turma fizemos o dever de casa. Gostei demais da participação dos alunos e me surpreendi com a leitura que alguns fizeram dos textos que produziram. Principalmente, em relação a alguns estudantes que vinham apresentando grandes dificuldades em leitura. Vê-los lendo e relatando para mim o que escreveram, foi gratificante. A escrita talvez não condiz com o que cada um leu, mas eu tive certeza de que eles compreenderam sobre o gênero. Do jeito deles, mesmo com as dificuldades observadas, conseguimos atingir o objetivo (a produção escrita inicial de uma fábula).

Pesquisador – *A proposta ajudou de alguma forma a melhorar seu trabalho?*

Professora - Sim. Talvez alguém possa nos ver trabalhar desta forma e achar primária essa maneira de trazermos um cenário com animais (bichinhos de pelúcia e fantoches) para as aulas. Mas eu particularmente gostei demais. Acredito que quando você expõe alguns dos valores como sugestão para a escrita de um texto, como a gente tinha aqui sobre a mesa, permitindo um contato mais direto, o resultado é outro. Para mim, essa experiência foi muito enriquecedora.

Pesquisador - *Que avaliação faz das contribuições teóricas estudadas nas FC, após as aulas de hoje?*

Professora - Destaco a importância dos conhecimentos que o professor Paulo Albuquerque nos passou durante as oficinas sobre produção textual através de SD e as contribuições trazidas pelos alunos as quais nos mostraram coisas que eu não havia percebido sobre o trabalho com gêneros. Observei, por exemplo, que uma de

nossas alunas enfatizou bastante, em seu texto, a questão do local (cenário) em que aconteceu a história. Percebi que eu havia deixado a desejar quando orientei os alunos sobre a estrutura e as características do gênero, na etapa anterior. Então, aproveitei a experiência da produção escrita do texto da aluna para reforçar a importância da descrição do cenário para o restante do grupo. Para mim, as experiências deste dia foram muito gratificantes.

Pesquisador - *Sobre as próximas aulas, o que irá acontecer na sequência em relação às etapas de produção de texto?*

Professora – Vamos reler os textos. Alguns nós já fizemos a leitura e pudemos observar falta de estrutura e das características em relação ao gênero fábula. Também percebi que os alunos demonstraram grandes dificuldades em relação à ortografia, acentuação e pontuação.

Em relação aos tipos de discurso trabalhados nas aulas, me surpreendi. Muitos alunos usaram corretamente o discurso direto e indireto em seus textos. Inclusive, usaram muito bem o travessão. Fiquei muito satisfeita com os resultados. Pela experiência que tive e pelo que observei, essa parte eu sei que eles conseguiram compreender.

Pesquisador - *No que os alunos precisam melhorar?*

Professora - Se estamos trabalhando encima das dificuldades do aluno em relação a escrita do texto, pelo que eu observei, lendo as produções dos alunos, precisamos melhorar nos itens mencionados: estrutura, características do gênero, pontuação e acentuação.

APÊNDICE 4

MEMORANDO À COORDENAÇÃO DO PROFLETRAS – PEDIDO DE PRORROGAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG****MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Garanhuns, 18 de dezembro de 2017.

MEMORANDO **01/2017**

DE: Discente Paulo Januário de Albuquerque

PARA: Colegiado de Coordenação Didática do PROFELETRAS UFRPE/UAG

C/C: Prof. Dr. Rafael Lima

Coordenação do PROFLETRAS

Profa. Dra. Morgana Soares

Orientadora e docente do curso

Ref.: Solicitação de prorrogação de defesa de dissertação de mestrado

Senhores membros do CCD do PROFLETRAS,

pelo presente documento, eu, **Paulo Januário de Albuquerque**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UAG, turma 2016.1, solicito prorrogação de seis meses (até setembro de 2018) do prazo para a defesa de minha dissertação intitulada *Formação Continuada de Professores: Aportes Teórico-metodológicos da Análise Linguística na Perspectiva de Gênero*, sendo esse tempo necessário para a conclusão da pesquisa.

Os motivos para tal pleito foram as inúmeras alterações no cronograma escolar que impediram a finalização da aplicação da sequência didática prevista para dezembro de 2017 na escola Dom Juvêncio de Britto e comprometeram os horários regulares das aulas previstas na metodologia da pesquisa (Vide declaração em anexo). Para conhecimento, listo a seguir as alterações realizadas pela escola campo: 1) eventos festivos em comemoração ao aniversário da escola nos meses de novembro e dezembro; 2)

antecipação do calendário de provas bimestrais e recuperações; 3) elaboração e apresentação de trabalhos de conclusão do ensino fundamental (TCF); 4) antecipação do encerramento do ano letivo. Além disso, um acidente de automóvel vitimou familiares de uma das participantes no mês de novembro, o que ocasionou na suspensão das formações na escola por 10 dias.

Ressalto meu compromisso e minha responsabilidade com o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que já cumpri as etapas das oficinas de formação continuada (cinco oficinas) junto aos professores de Língua Portuguesa da rede estadual de educação do Agreste Meridional, sendo duas oficinas em parceria com a Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional (GREAM) e três na escola campo, para momentos de estudos e elaboração da sequência didática (Vide declarações em anexo). Restava, apenas, aplicar a sequência didática elaborada pela professora prevista para o IV Bimestre, mas os imprevistos ora relatados impediram esta etapa de finalização de nossa intervenção junto à docente. Destaco que, se a instituição não tivesse modificado o calendário escolar, teríamos concluído a coleta dos dados e haveria tempo hábil para terminar a dissertação.

Em virtude do exposto, conto com a compreensão desse colegiado, a fim de poder concluir as etapas finais de minha pesquisa nos primeiros dias do I Bimestre de 2018 da referida escola, conforme acordado junto à Direção da instituição (Vide declaração em anexo). Restarão, portanto, os meses de março a setembro para análise dos dados e conclusão da escrita do trabalho.

Atenciosamente,

Paulo Januário de Albuquerque

Discente do PROFELETRAS UFRPE/UAG

Declaro ciência da solicitação e necessidade da prorrogação, em decorrência dos argumentos elencados,

PROTOCOLO DE RECEBIMENTO

RECEBI EM:

NOME:

ASSINATURA:

APÊNDICE 5
DECLARAÇÃO DA ESCOLA



ESCOLA DOM JUVÊNIO DE BRITTO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
CADASTRO ESCOLAR – E. 459.027

Rua Pedro Rocha, 105 – Heliópolis – Garanhuns / PE - Fone: 3761-1826.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o professor e pesquisador Paulo Januário de Albuquerque, mat. 250.496-0, realizou três formações continuadas na escola Dom Juvêncio de Britto – Garanhuns, como parte de sua pesquisa de mestrado (ProfLetras), intitulada: “Formação Continuada de Professores: Aportes Teórico-metodológicos da Análise Linguística na Perspectiva de Gênero”, no período de outubro a dezembro. Informamos ainda que devido às mudanças no calendário escolar do IV Bimestre, ocasionadas devido as avaliações externas e internas, calendário de recuperações, eventos culturais em comemoração ao aniversário da escola, Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF), além de um grave acidente automobilístico (mês de novembro), que vitimou familiares de uma das professoras participante da pesquisa, o pesquisador não pôde concluir seu cronograma de formações, ficando a aplicação das sequências didáticas produzidas pelos professores e a coleta de dados para outro momento. Esta unidade escolar se compromete em assegurar o espaço ao pesquisador, para conclusão de sua pesquisa no I bimestre de 2018.

Garanhuns, 18 de dezembro de 2017.

Aldemir Fernandes Vilela
Gestor

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIO 1



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO AGRESTE MERIDIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS



QUESTIONÁRIO SOBRE A ETAPA DE PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO FÁBULA
6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

- Que avaliação faz dos resultados das aulas sobre o gênero fábula na turma do 6º ano B, principalmente nesta última etapa de produção final?

Percebi uma evolução significativa da turma como um todo.

- Aconteceram mudanças significativas na aprendizagem dos alunos nesse período? Quais destacaria?

Sim, principalmente no uso da pontuação, coesão textual e compreensão dos elementos da fábula.

- Sobre o planejamento das aulas, o que funcionou e não funcionou?

A maioria do que foi planejado funcionou, eu diria que o que foi planejado funcionou com ressalvas da moral da história em relação ao conteúdo.

- Percebeu, durante a sua prática, se os embasamentos teóricos sobre o trabalho com Sequência Didática (SCHNUWLLY E DOLZ, 2004; MENDONÇA, 2008) contribuíram para nortear o percurso didático pensado?

Presentar muito as orientações, aplicadas nas apostilas e melhorou minha prática pedagógica.

- Os alunos conseguiram empreender nos textos os conhecimentos compartilhados em suas aulas referentes ao gênero fábula, incluindo as observações e sugestões para que fizessem adequações linguísticas ao texto, principalmente referentes a AL?

Sim, mas sempre partindo do texto e da compreensão que ele já traz consigo.

- Como pretende trabalhar os entraves que permaneceram nas produções textuais dos alunos após a escrita final?

Opportunizando os, em outros momentos e conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano.

- A que se devem as dificuldades que alguns alunos tiveram em se apropriar da estrutura do gênero fábula, além das dificuldades de expressão escrita?

A dificuldade de produzir e organizar as ideias no papel.

- Os alunos do 6º ano "B" já haviam realizado alguma produção textual este ano? Comente.

Sim, com contos maravilhosos que estão bem mais próximos da realidade do fundamental I.

QUESTIONÁRIO 2



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO AGRESTE MERIDIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS



V FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ensino Fundamental – Anos Finais

OFICINA 05

QUESTIONAMENTOS SOBRE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA ESCOLA

O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA?

É uma sequência do conteúdo que será trabalhado naquela aula ou no decorrer das aulas programadas ou seja o passo a ser seguido.

QUAL A FINALIDADE DA SD PARA O ALUNO?

a finalidade é o aluno ter um norte dos conteúdos a serem seguidos.

QUAIS AS VANTAGENS DE SE TRABALHAR COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA?

É assegurar que o conteúdo seja de fato trabalhado.

UTILIZA EM SUA PRÁTICA? SIM (X) NÃO ()

SE UTILIZA, EXPLIQUE COMO SÃO ELABORADAS?

geralmente eu elenco alguns conteúdos e a partir daí programo atividades, slides e outras paradas.

QUAL O TEMPO QUE DESTINA À REALIZAÇÃO DAS SD EM SUAS AULAS (semanal, quinzenal, mensal)?

JUSTIFIQUE.

mensal para as atividades gramaticais e semanal para atividades com gêneros textuais.

DE QUE MANEIRA AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS TÊM CONTRIBUÍDO PARA MELHORIA DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AJUDADO NO APRENDIZADO DE SEUS ALUNOS?

É de fato manter e otimizar minha prática.

EM QUE MATERIAIS DIDÁTICOS OU DOCUMENTOS OFICIAIS SE APOIA PARA ELABORAR SUAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS?

com o currículo oficial de português; material das olimpíadas da língua portuguesa.

QUAIS OS MOMENTOS EM QUE OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS), DE SUA ESCOLA, SE REUNEM PARA DISCUTIR E ELABORAR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS?

geralmente bimestral nos meses seguintes, dentro da disponibilidade da aula-atividade.

APÊNDICE 8

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO AGRESTE MERIDIONAL – GRE AM
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG

PLANO DE AÇÃO DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES²²

<p>I – IDENTIFICAÇÃO</p> <p>CURSO: Formação Continuada de Língua Portuguesa</p> <p>MODALIDADE: Presencial</p> <p>DISCIPLINA: Língua Portuguesa</p> <p>PRÉ-REQUISITO: Obrigatória</p> <p>DEPARTAMENTO: PROFLETRAS (UFRPE/UAG) e GREAM</p> <p>PROFESSOR/FORMADOR: Paulo Albuquerque</p> <p>Ano: 2017/2018</p> <p>Carga horária: 24h/a + 25h/a para planejamento das formações e oficinas.</p>
<p>II – EMENTA</p> <p>Análise Linguística a partir de aportes teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, da Linguística Textual, de teorias de gêneros, de pesquisas sobre o texto, a leitura e a produção textual. O gênero textual como objeto de ensino de fenômenos linguísticos na prática efetiva de formação de leitor crítico/reflexivo.</p>
<p>III – OBJETIVOS DA DISCIPLINA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar e ampliar estudos sobre os pressupostos teóricos abordados na oficina. • Ampliar a formação de leitores críticos, tanto os professores em formação quanto seus alunos, que serão indiretamente beneficiados pela pesquisa. • Construir com os professores de Língua Portuguesa estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e AL, bem como reflexões epilinguísticas entre os alunos do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. • Refletir sobre o trabalho da AL a partir da articulação com os eixos de leitura e escrita, tendo como ponto de partida as experiências dos professores em suas práticas docentes. • Proporcionar aos professores participantes momento de discussão e aprofundamento teórico-metodológico sobre o trabalho didático com Análise Linguística na perspectiva

²² Plano baseado no Plano de Ensino padrão adotado pela UFRPE para planejamento de disciplina.

sociointeracionista da linguagem, com foco no eixo da leitura e da escrita.

- ♦ Promover a reflexão do trabalho didático com os seguintes fenômenos linguísticos: léxico, ortografia, coesão e coerência, gramática entre outros.
- ♦ Planejar e produzir, em equipes, propostas didáticas que relacionem os fenômenos linguísticos citados através de textos.
- Elaborar, juntamente com os professores, uma sequência didática que busque apoiar a atividade de produção textual em sala de aula, alicerçadas nos estudos sobre gênero textual, leitura, escrita e análise linguística.

JUSTIFICATIVA DA FORMAÇÃO

Alguns professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Agreste Meridional queixaram-se, durante as formações 2015/2016, período em que atuamos como formador regional, de que tinham dificuldades em compreender e trabalhar o eixo vertical da Análise Linguística de maneira articulada em relação aos demais eixos: Oralidade, Leitura, Escrita e Letramento Literário. Ressaltaram a necessidade de orientações que pudessem ajudá-los em suas atividades de acordo com as concepções teóricas (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2012; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO, 2013) e documentos oficiais (PCN, PCE). Por esse motivo nos dispomos a realizar esta pesquisa de caráter interventivo, a fim de contribuir com aportes teóricos e discussões que pudessem levar o professor a refletir sobre o ensino de língua materna a partir de novas propostas didáticas, discutidas e construídas durante as formações que realizamos nos anos de 2017/2018.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Análise linguística, gramática e gênero textual: dimensões de trabalho com o texto

- 1.1 A prática da Análise Linguística na compreensão do texto.
- 1.2 Concepções de língua(gem), gramática, análise linguística, texto e gênero textual.
- 1.3 Leitura e escrita de textos.
- 1.4 Os gêneros textuais

2. Análise Linguística na Perspectiva de Gênero

- 2.1 Gramática x Análise Linguística.
- 2.2 O gênero na perspectiva bakhtiniana.
- 2.3 Concepções sobre AL e gênero a partir dos documentos oficiais: PCN e PCE.
- 2.4 Conexões entre gênero-fenômeno linguístico.
- 2.5 A refacção como estratégia para o trabalho com AL.
- 2.6 A prática da Análise Linguística e reescrita de textos.

3. A coesão e a coerência através do texto: práticas de leitura e escrita.

- 3.1 Elementos linguísticos do texto.
- 3.2 A coesão e a coerência linguísticas.

- 3.3 O processo coesivo.
- 3.4 Relação entre coerência, léxico e gramática.
- 3.5 A coesão e coerência no processo de leitura e escrita.

4. Gramática: instrumento de interação com o texto.

- 4.1 Explorando a gramática: Implicações pedagógicas
- 4.2 Norma “curta”
- 4.3 A gramática além do texto
- 4.4 Semântica: o léxico como recurso estrutural do texto.

5. Gêneros orais e escritos na escola: modo de pensar, modo de fazer – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

- 5.1 Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer.
- 5.2 A sequência didática e o trabalho com gênero.
- 5.3 Esquema de SD.
- 5.4 Etapas de produção de uma SD.

MÉTODOS DIDÁTICOS DE ENSINO

- (X) Aula expositiva
- (X) Leitura dirigida
- (X) Outras: atividades de leitura e escrita de textos.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os professores em formação serão avaliados na continuidade das oficinas, conforme sua participação nas discussões em sala e produção de atividades orais e escritas.

CRONOGRAMA

- ◆ **11/05/2017 – Formação/tema 1:** “Análise linguística, gramática e gênero textual: dimensões de trabalho com o texto”.
 1. Concepção sobre língua, linguagem, gênero textual, gramática e análise linguística.
 2. Enfoques gramaticais: Gramática Teórica, G. Normativa, G. Reflexiva, G. de Uso.
 3. Análise Linguística x gramática.
 4. **Oficina 01** - Atividade em grupo: Elaboração de questões sobre fenômenos linguísticos a partir de gêneros textuais.
 5. Encaminhamentos
- ◆ **31/08/2017 – Reflexões sobre propostas didáticas elaboradas no primeiro encontro (Oficina 1)**

Formação/Tema 2: “Análise Linguística na perspectiva de gênero”

 1. Concepção de gênero textual, gramática e Análise Linguística
 2. Concepções sobre AL nos documentos oficiais: PCN, PCE.

3. Conexões entre gênero-fenômeno linguístico
 4. Reescrita de textos e AL
 5. **Oficina 2** - Atividade em grupo: Elaboração de proposta didática sobre AL na perspectiva de gênero, tomando como referente texto argumentativo produzido por aluno da rede estadual e caderno de formação com conteúdo de apoio teórico.
 6. Encaminhamentos
 - ◆ **26/10/2017** – Reflexões sobre atividades elaboradas no segundo encontro (Oficina 2) **Formação na escola/tema 3: “Coesão e Coerência: os recursos coesivos na construção de sentido dos gêneros conto e fábula”.**
1. Elementos linguísticos do texto.
 2. A coesão e a coerência linguísticas.
 3. O processo coesivo.
 4. Relação entre coerência, léxico e gramática.
 5. A coesão e coerência no processo de leitura e escrita dos gêneros em estudo.
 6. **Oficina 3** - Atividade coletiva: Planejamento de uma aula sobre coesão e coerência para a produção escrita do gênero fábula.
 - ◆ **01/11/2017** – Gramática: instrumento de interação com o texto.
1. Explorando a gramática: Implicações pedagógicas
 2. Norma “curta”
 3. A gramática além do texto
 4. Semântica: o léxico como recurso estrutural do texto.
 5. **Oficina 4** – Atividade coletiva: “Produção de aula sobre “gramática e texto: aspectos semânticos” – para uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
 - ◆ **16 e 22/02/2018** – Revisando atividades produzidas no último encontro (**Oficina 4**)
1. Revisitar cadernos de formação para revisão de conteúdos trabalhados.
 2. **Formação/tema:** “Gêneros orais e escritos na escola: modo de pensar, modo de fazer” – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).
 3. A Sequência didática e o trabalho com gênero.
 4. Esquema de SD.
 5. Etapas de produção de uma SD
 6. Elaborando sequência didática.
 - ◆ **01.03.2018** – Visita à escola para coleta de dados. Aplicação da SD produzida pela professora colaboradora.
 - ◆ **08.03.2018** – Visita à escola para coleta de dados. Aplicação da SD produzida pela professora colaboradora.
 - ◆ **19.03.2018** – Visita à escola para coleta de dados. Aplicação da SD produzida pela professora colaboradora.
 - ◆ **22.03.2018** - Visita à escola para coleta de dados. Aplicação da SD produzida pela professora colaboradora.

Observação:

- ♦ **26/10/2017** - Visita à GREAM para participar, como convidado, da IV Formação Bimestral. Estava planejado que alguns professores de LP que participaram das FC no II e III Bimestre de 2017 compartilhariam atividades realizadas em suas escolas sobre o trabalho com gêneros na perspectiva da AL.²³

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **“Língua, Texto e Ensino – Outra Escola Possível”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.
- CARVALHO, Robson Santos de; JÚNIOR, Celso Ferrarezi. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAGALHÃES, Mônica Cavalcante. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- KOCH, Ingedore V. ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 123-214.
- MENDONÇA, M. R. S. **Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros**. In; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual: os**

²³ Os professores de LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, participantes das FC 2017, foram convidados pela GREAM, através do Núcleo de Formação Continuada (NFC), a apresentarem suas experiências de sala de aula, cujas práticas e metodologias tenham sido influenciadas pelos conteúdos trabalhados durante as FC/2017. Infelizmente, as apresentações foram suspensas pela GREAM devido ao número de inscritos ter ficado abaixo do esperado.

gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística e produção de textos:** reflexão em busca de autoria. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2264/analise-linguistica-e-producao-de-textos-reflexao-em-busca-de-autoria>

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2012.

REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍZIO, Angela (Org.). **Gêneros Textuais:** práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: 2012. Ed. Universitária. (157-178).

Garanhuns, 04 de julho de 2017.

Paulo Albuquerque
Mestrando - ProfLetras/UFRPE/U



APÊNDICE 9
PLANO DE AULA DAS OFICINAS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
PROFLETRAS
DISSERTAÇÃO/MESTRADO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MORGANA SOARES DA SILVA
COORDENADOR: PROF. DR. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA
ORIENTANDO: PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE



OFICINA 1

Escola (s): Municipais e Estaduais do Agreste Meridional (Gerência Regional de Educação). Disciplina: Língua Portuguesa - Data: 11/05/2017.					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Professor/Formador (a): Paulo Januário de Albuquerque					
TEMÁTICA DA FORMAÇÃO: Análise linguística, gramática e gênero textual: dimensões de trabalho com o texto					
GÊNERO MOTIVADOR: (-)					
OFICINA	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	TEMPO DA FORMAÇÃO	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
OFICINA 1	- Refletir sobre os movimentos de mudança no ensino de língua materna a partir das novas concepções sobre gênero textual, gramática e análise linguística.	Análise linguística, gramática e gênero textual: dimensões de trabalho com o texto 1. A prática da Análise Linguística na compreensão do texto.	(4 h/a) 60min.	- Exposição temática.	- Participação durante a exposição temática.
	- Verificar qual o tratamento dispensado à gramática, em termos	2. Concepções de língua(gem), gramática, análise linguística,	90min.		- Exposição de ponto de vista e relato de práticas

	de terminologia, critérios, definições, exemplificações, finalidades etc. a partir do trabalho com o texto.	texto e gênero textual. 3. Leitura e escrita de textos. 4. Movimento de mudança: da gramática para a AL no trabalho com o gênero textual.			pedagógicas da sala de aula.
	<p>- Demonstrar apropriação de conteúdos teóricos adquiridos na formação docente e prática escolar, na elaboração de atividades que relacionem gêneros textuais e alguns fenômenos linguísticos.</p> <p>- Verificar que concepções de linguagem estão por trás das atividades propostas pelos professores</p>		60min. 30min.	<p>- Oficina 1: Atividade em grupo para elaboração de questões de compreensão do texto, observando fenômenos linguísticos específicos tais como: léxico; coesão e coerência; ortografia; gramática; fatores culturais, discursivos, políticos e ideológicos do texto.</p> <p>As equipes devem considerar os gêneros textuais e elaborar cinco questões que contemplem o fenômeno indicado no enunciado da atividade proposta, além de outros aspectos relevantes a partir dos eixos leitura, escrita e AL.</p> <p>Os professores contarão com material de apoio (livros teóricos, livros didáticos,</p>	- Elaboração de questões para compreensão de texto de modo a perceber ou não o movimento tradicional do professor no enfoque dado em relação a fenômenos linguísticos propostos.

				<p>manuais etc.), expostos no espaço.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das questões produzidas pelas equipes. - Considerações finais e encaminhamentos para os próximos encontros. 	
<p>REFERÊNCIAS</p> <p>BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.</p> <p>MENDONÇA, M. R. S. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.</p> <p>PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2012.</p> <p>REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍZIO, Angela (Org.). Gêneros Textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: 2012. Ed. Universitária. (157-178).</p>					



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
 UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
 PROFLETRAS
 DISSERTAÇÃO/MESTRADO
 ORIENTADORA: PROFA. DRA. MORGANA SOARES DA SILVA
 COORIENTADOR: PROF. DR. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA
 ORIENTANDO: PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE



OFICINA 2

Escola (s): Municipais e Estaduais do Agreste Meridional (Gerência Regional de Educação). Disciplina: Língua Portuguesa - Data: 31/08/2017.					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Professor/Formador (a): Paulo Januário de Albuquerque					
TEMÁTICA DA FORMAÇÃO: Análise Linguística na Perspectiva de Gênero.					
GÊNERO MOTIVADOR: Conto e Texto Argumentativo.					
OFICINA	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	TEMPO DA FORMAÇÃO	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
OFICINA 2	- Refletir sobre as propostas didáticas construídas na primeira oficina que buscaram relacionar gêneros e fenômenos linguísticos, tais como: léxico; gramática; coesão e coerência; ortografia; questões sobre fatores discursivos, ideológicos e culturais do texto; no intuito de aprofundar as discussões sobre AL, gramática e gênero textual.	Análise linguística, gramática e gênero textual: dimensões de trabalho com o texto	(4 h/a) 60 min.	- Reflexões e comentários sobre conteúdos teóricos e atividades produzidas durante a primeira formação em que os professores, em grupos, elaboraram questões sobre fenômenos linguísticos específicos, considerando os eixos curriculares (leitura, escrita e análise linguística);	- Análise da participação dos professores com questionamentos e depoimentos sobre as propostas elaboradas e o trabalho com gênero textual em sala de aula. - Inferências feitas pelos professores ao trabalho dos colegas, buscando refletir e sugerir práticas linguísticas inovadoras para a sala de aula a partir dos fenômenos

					linguísticos abordados.
	- Conhecer e aplicar as teorias sobre AL, gramática e gênero textual na elaboração de propostas didáticas produzidas no primeiro encontro.		30min.	- Apresentação de outras propostas de atividades a partir dos gêneros trabalhados na primeira formação com base no Livro de receitas do professor de português, de Coscarelli (2003) e outras obras, considerando os fenômenos linguísticos discutidos;	- Análise da fala e da escrita dos professores, procurando perceber que concepções de ensino revelam (ensino tradicional ou não), ao serem questionados sobre os novos paradigmas teóricos apresentados durante a formação e as propostas didáticas que produziram em grupo para o trabalho com o texto e a AL;

<p>- Apropriar-se de teorias e propostas didática que relacionam AL, gramática e gênero textual para o ensino de língua materna.</p>	<p>Análise Linguística na Perspectiva de Gênero</p> <p>1. Gramática x Análise Linguística. 2. O gênero na perspectiva bakhtiniana. 3. Concepções sobre AL e gênero a partir dos documentos oficiais: PCN e PCPE. 4. Conexões entre gênero-fenômeno linguístico. 5. A refacção como estratégia para o trabalho com AL.</p>	60min.	<p>- Exposição de temática sobre Análise Linguística na perspectiva de gênero através de slides e material impresso.</p>	<p>- Exposição de ponto de vista que confrontem experiências individuais da sala de aula com as concepções teóricas discutidas na formação;</p>
<p>- Produzir atividades didáticas considerando a proposta de Geraldi (2012) sobre Análise Linguística e reescrita de textos.</p> <p>- Repensar a abordagem pedagógica sobre textos escritos, buscando o desenvolvimento e ampliação da competência comunicativa dos estudantes</p>	<p>A prática da Análise Linguística e reescrita de textos.</p>	90min.	<p>- Oficina: entrega de material de apoio aos professores, divididos em pequenos grupos, para produção de propostas didáticas.</p> <p>- Os professores, novamente divididos em pequenos grupos,</p>	<p>- Observação da maneira como os professores se apropriaram das concepções teóricas sobre AL na perspectiva de gênero, ao proporem atividades para a reescrita de um texto, tendo como</p>

	<p>dos Anos Finais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a possibilidade de exploração pedagógica do gênero, considerando como possibilidades didáticas a reescrita e os conteúdos da AL, mais relevantes, observados no texto do aluno. - Discutir com os professores de Língua Portuguesa as estratégias pedagógicas que elaboraram. 		<p>receberam a cópia de um texto produzido por um estudante da rede estadual de Pernambuco (sem identificação), a fim de que analisassem a escrita do aluno e sugerissem proposta para o trabalho de refacção textual e AL. Em seguida as equipes socializaram suas propostas didáticas e comentaram as produções de outros grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerações finais e encaminhamentos sobre a continuidade da pesquisa na escola campo de observação. - Assinatura de termos de consentimento e livre declaração. 	<p>referencial a produção de um aluno da rede estadual de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise da fala dos professores, durante a exposição de suas propostas, procurando perceber se os materiais teóricos discutidos na formação contribuíram para orientar suas propostas didáticas quanto ao trabalho de reescrita do texto do aluno e AL.
--	--	--	---	---

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

MENDONÇA, M. R. S. **Análise Linguística**: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2012.

REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍZIO, Angela (Org.). **Gêneros Textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: 2012. Ed. Universitária. (157-178).



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
PROFLETRAS
DISSERTAÇÃO/MESTRADO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MORGANA SOARES DA SILVA
COORIENTADOR: PROF. DR. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA
ORIENTANDO: PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE



OFICINA 3

Escola (s): Municipais e Estaduais do Agreste Meridional (Gerência Regional de Educação). Disciplina: Língua Portuguesa - Data: 14/09/2017.					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Professor/Formador (a): Paulo Januário de Albuquerque					
TEMÁTICA DA FORMAÇÃO: A coesão e a coerência através do texto: práticas de leitura e escrita.					
GÊNERO MOTIVADOR: Texto Argumentativo.					
AULA	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	TEMPO DA AULA	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
OFICINA 3	- Analisar propostas didáticas elaboradas na primeira oficina, cujas atividades sugeriam o trabalho com coesão e coerência a partir do texto.	A coesão e a coerência através do texto: práticas de leitura e escrita. 1. Elementos linguísticos do texto. 2. A coesão e a coerência linguísticas. 3. O processo coesivo. 4. Relação entre coerência, léxico e gramática. 5. A coesão e coerência no processo de leitura e escrita.	(4 h/a) 60min.	- Considerações iniciais sobre a pesquisa. - Reflexões e comentários sobre conteúdos teóricos e atividades produzidas durante a primeira e a segunda formação (GRE/2017); - Leitura de artigo (MENDONÇA, 2016) sobre AL e produção de texto como	- Análise da fala do professor para verificar se estes conseguiram apropriar-se das concepções teóricas apresentadas no encontro.

				forma de provocar a discussão e reflexão da prática do professor em sala de aula.	
	- Demonstrar apropriação dos assuntos abordados a respeito da temática em pauta.		30min.	- Exposição de temática sobre coesão e coerência através do texto.	- Participação do professor durante a apresentação temática, posicionando-se criticamente a respeito do material teórico, propondo questionamentos e tecendo reflexões sobre a sua prática.
	- Sugerir metodologias de trabalho que estejam fundamentadas nos conteúdos estudados sobre coesão e coerência na perspectiva de gênero.		30min.	- Entrega de textos impressos para leitura (A cigarra e a formiga, Diário da Flavinha, Circuito fechado, tirinhas etc.) a fim de que respondam atividades como: a) texto fatiado para articularem parágrafos do texto, garantindo a progressão temática,	- Avaliação das resoluções de atividades sobre coesão e coerência através do texto, respondidas pelos professores, procurando averiguar se os docentes consideram as questões propostas tradicionais demais.

				semântica e narrativa; b) entrega de texto com lacunas para que os professores sugiram termos que os complementem; c) apontar, em uma tabela, os referentes de termos marcados no texto; d) entrega de texto com referentes marcados e repetidos para que façam a substituição, de modo a garantir a progressão e sentido do texto.	
			60min.	- Entrega de material de apoio (caderno impresso) aos professores para produção de propostas didáticas relacionadas ao tema, tais como: a) referência e progressão referencial, p. 123-135; b) funções das expressões nominais referenciais, p. 137-	- Avaliação do plano de aula elaborado pelos professores, cujas propostas tematizam sobre a coesão e coerência na produção do gênero escrito fábula, relacionam conteúdos abordados durante a formação.

			<p>149; c) Sequência textual, p. 152-181; d) Coerência textual: um princípio de interpretabilidade, p. 183-214 (KOCH e ELIAS, 2006). E ainda: a) Mas... e a coerência do texto a partir de seu material linguístico? p. 91-104; b) os vazios naturais do texto e sua coerência, p. 105-124 (ANTUNES, 2009). Em seguida, pedi que elaborem uma atividade de produção de texto para seus alunos, considerando o conteúdo trabalhado sobre coesão e coerência e o gênero fábula. Os professores deverão indicar texto (título e referência), e plano de aula.</p>	<p>- Observação das estratégias metodológicas e didáticas pensadas pelos professores a respeito do trabalho sobre coesão e coerência através do texto, procurando verificar possíveis mudanças em relação às abordagens mais tradicionais.</p>
	- Avaliar e selecionar propostas		60min.	<p>- Socialização das propostas</p> <p>- Exposição individual das</p>

	didáticas produzidas para efetivação em sala de aula.		didáticas produzidas, considerações finais e encaminhamentos para o próximo encontro.	atividades produzidas para os demais integrantes do grupo, como forma de verificar se os conteúdos trabalhados influenciaram na construção dessas propostas.
--	---	--	---	--

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009, 75-124.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012, 15-40, 95-114.

CARVALHO, Robson Santos de; JÚNIOR, Celso Ferrarezi. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TEXTO “A cigarra e a formiga” - (Disponível em <http://www.buscajovem.org.br/espaco-do-educador/planosdeaula/plano-de-aula-37-contrucao-de-valores-morais/view>. Acesso em 07/11/2016).

Texto “Diário de Flavinha” - Leonardo Brasiliense. Adeus conto de fadas: minicontos juvenis. 2 ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2007, p. 34;

MANEIRA DE AMAR - ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos Plausíveis;

KOCH, Ingedore V. ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 123-214.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria**. Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2264/analise-linguistica-e-producao-de-textos-reflexao-em-busca-de-autoria>



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO



UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
 PROFLETRAS
 DISSERTAÇÃO/MESTRADO
 ORIENTADORA: PROFA. DRA. MORGANA SOARES DA SILVA
 COORIENTADOR: PROF. DR. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA
 ORIENTANDO: PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE

OFICINA 4

Escola (s): Municipais e Estaduais do Agreste Meridional (Gerência Regional de Educação). Disciplina: Língua Portuguesa - Data: 01/11/2017.					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Professor/Formador (a): Paulo Januário de Albuquerque					
TEMÁTICA DA FORMAÇÃO: Léxico e Ortografia em práticas de leitura e escrita.					
GÊNERO MOTIVADOR: Conto e Texto Argumentativo.					
AULA	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	TEMPO DA AULA	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
OFICINA 4	- Refletir e avaliar se as propostas didáticas produzidas no primeiro encontro estão de acordo com concepções de ensino que tomam o texto como lugar de interação e ensino de língua materna.	- Propostas Didáticas a partir do texto.	(4 h/a) 30min.	- Comentários e avaliações dos trabalhos desenvolvidos nos encontros anteriores.	- Participação através da exposição de ponto de vista sobre o aporte teórico e a realidade da sala de aula.
	- Apropriar-se das concepções teóricas apresentadas como forma de nortear trabalhos futuros em sala de aula. - Promover a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no país e o espaço	Gramática: instrumento de interação com o texto. 1 - Explorando a gramática: Implicações pedagógicas.	90min.	- Exposição de conteúdo temático através de slide e material impresso.	- Avaliação dos comentários feitos durante a exposição temática, como forme de observar se os professores estão assimilando as concepções

	ocupado pela gramática nesse ensino.	2 – Ensino de português no Brasil. 3 – A questão da norma-padrão, norma culta e gramática.			de ensino propostas como contribuições para novas práticas de trabalho com o texto.
	- Demonstrar apropriação de teorias sobre léxico, ortografia e gênero textual na elaboração de propostas didáticas.	4 - A gramática além do texto. 5 - Semântica: o léxico como recurso estrutural do texto.	60min.	- Entrega de material teórico para leitura e planejamento de proposta didática sobre gramática e gênero textual. - Planejamento de Elaboração de um plano de aula articulando léxico, ortografia e gênero textual, conforme mencionado acima.	- Análise das propostas didáticas apresentadas, observando se os conteúdos teóricos trabalhados influenciaram as produções.
	- Apresentar propostas didáticas que comprovem a presença das contribuições teóricas estudadas.		60min.	- Socialização das propostas didáticas produzidas pelos professores, considerações finais e encerramento.	- Participação dos professores com questionamentos e depoimentos sobre as propostas elaboradas à luz das teorias estudadas. - Apreciação das propostas

					de ensino elaboradas pelos professores, a fim de perceber o diálogo com as teorias estudadas sobre o ensino de gramática.
--	--	--	--	--	---

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2007.

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

CARVALHO, Robson Santos de; JÚNIOR, Celso Ferrarezi. **Produzir textos na educação básica:** o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e Gramática.** São Paulo: Contexto, 2006.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Figueiredo Brandão. **Ensino de Gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS



PROFLETRAS
DISSERTAÇÃO/MESTRADO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MORGANA SOARES DA SILVA
COORIENTADOR: PROF. DR. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA
ORIENTANDO: PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE

OFICINA 5

Escola (s): Escola Estadual Dom Juvêncio de Britto - Disciplina: Língua Portuguesa - Data: 16 e 22 de fevereiro de 2018.					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Professor/Formador (a): Paulo Januário de Albuquerque					
TEMÁTICA DA FORMAÇÃO: Gêneros orais e escritos na escola: modo de pensar, modo de fazer.					
GÊNERO MOTIVADOR: Fábula.					
AULA	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	TEMPO DA AULA	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
OFICINA 05 1º Dia (16.02)	- Revisar brevemente os assuntos trabalhados durante as FC no ano de 2017, como forma de nortear a produção de SD na última etapa da pesquisa.	Gêneros orais e escritos na escola: modo de pensar, modo de fazer (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004)	(4 h/a) 30 min.	- Exposição comentada, através de slide, dos conteúdos trabalhados nas formações 2017.	- Participação com comentários e relato de experiência.
	- Expressar conhecimentos prévios sobre Sequência Didática respondendo questionário impresso.	1. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. 2. A Sequência didática e o trabalho com gênero. 3.	20 min.	- Entrega de questionário impresso sobre SD ao professor.	- Respostas por escrito ao questionário sobre SD, como forma de avaliar o que o professor sabe sobre o tema em estudo.

<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a proposta de Sequência Didática para o trabalho com gêneros textuais de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). - Refletir de que modo as etapas da Sequência Didática apresentada têm relação com metodologias de ensino praticadas em sala de aula. 	<p>Esquema de SD. 4. Etapas de produção de uma SD.</p>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e entrega de conteúdo teórico para estudo (apostila). - Exposição de temática sobre a proposta de Sequência Didática em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) através de slide e material impresso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de ponto de vista sobre o tema em estudo. - Reflexões sobre SD e procedimentos relacionados a esta metodologia de ensino praticados em sala de aula.
<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar um dos conteúdos do Currículo Escolar e elaborar rascunho prévio para o trabalho com SD em uma das turmas do 6º ao 9º ano. 		50 min.	<p>Atividade escrita: uso de folha rascunho para elaboração de etapas de uma SD em umas das turmas do 6º ao 9º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de rascunho para o trabalho com SD, considerando um dos conteúdos do Currículo Escolar a ser trabalhado em uma das turmas 6º ao 9º ano.
<p>INTERVALO</p>		20 min.	-	-
<ul style="list-style-type: none"> - Expor brevemente os conteúdos e etapas pensadas para um trabalho com SD. 		30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de proposta rascunhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de planejamento prévio pensado para o trabalho

					com SD, demonstrando ter assimilado conhecimentos sobre SD discutidos nas FC.
			30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de novos materiais teóricos (capítulos) sobre SD para o próximo encontro (MENDONÇA, 2008). - Planejamento do próximo encontro para elaboração de SD. Materiais que precisará trazer para a próxima oficina: Currículo Escolar, materiais teóricos (apostilas) disponibilizados nas formações anteriores (2017/2018), capítulos sobre SD entre outros materiais didáticos e teóricos que estejam de acordo com as discussões realizadas até o momento. - Administração de questões 	

Oficina 05 2º Dia				externas à formação, tais como: professor substituto para a sala de aula, como forma de garantir a participação plena do professor pesquisado na formação; planejar aulas que irão ser conduzidas pelo professor substituto; comunicado prévio à coordenação da escola sobre a substituição, além de outros pontos que possam surgir.	
(22.02)	- Refletir sobre os assuntos abordados na formação anterior e a importância destas contribuições para a sala de aula.	Diversidade Textual: proposta para a sala de aula (MENDOÇA, 2008).	4 h/a 50 min.	- Retomada de discussões sobre SD vivenciadas na Oficina do dia 16.02 e reflexões sobre experiências de ensino usando o recurso da SD em sala de aula.	- Considerações crítico-reflexivas sobre o trabalho com SD, reportando-se às discussões feitas nas formações anteriores sobre SD e nas novas abordagens sobre o tema em Mendonça (2008).

	<p>- Apropriar-se de conhecimentos sobre Sequência Didática como forma de subsidiar à elaboração de proposta didática nesse modelo.</p>		50 min.	<p>- Palestra interativa sobre Sequência Didática: “Diversidade Textual: propostas para sala de aula” (MENDONÇA, 2008) – Slide e material impresso.</p>	
	<p>- Relacionar eixos e conteúdos curriculares na elaboração de uma Sequência Didática.</p> <p>- Aplicar os conhecimentos teórico-metodológicos sobre AL e gênero textual, adquiridos durante as formações continuadas 2017/2018, em uma sequência didática, a partir da seleção de um gênero textual do currículo escolar, demonstrando propriedade sobre o tema em estudo.</p>		1h e 20 min.	<p>- Última etapa da oficina: Produção das etapas de uma Sequência Didática, considerando a relevância dos conteúdos a serem trabalhados na turma selecionada, além dos aportes teóricos sobre AL na perspectiva de Gênero e SD discutidos durante as formações 2017/2018.</p> <p>- Atividade proposta para o professor:</p> <p>a) Seleção de um gênero textual do Currículo Escolar, apontando os critérios de escolha do gênero e da turma em que a proposta será</p>	<p>- Planejar as etapas de uma SD considerando a relevância de conteúdos e critério de seleção da turma escolhida.</p> <p>- Elaboração de plano de ensino para aplicação de uma SD, demonstrando propriedade sobre as propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Mendonça (2008) para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula.</p>

			<p>aplicada;</p> <p>b) Indicação dos conteúdos e quantitativo de aulas necessárias à realização da SD;</p> <p>c) Descrição dos assuntos a serem contemplados nas seguintes etapas da SD: 1) apresentação; 2) produção inicial; 3) módulos 1, 2 e N; 4) produção final;</p> <p>d) Indicação dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa a serem contemplados nas aulas, com indicação de como serão articulados ao longo das atividades;</p> <p>e) Entrega do plano de ensino contendo: número de aulas, turma, número de alunos, gênero e etapas da SD;</p> <p>f) Ajustes na SD, caso necessário, com envio de sugestões através de e-mails e/ou encontros pré-</p>	
--	--	--	--	--

				agendados na escola campo de pesquisa.	
	INTERVALO		20 min.	-	-
	- Refletir sobre a Sequência elaborada, pensando novamente no perfil do aluno, nas etapas de aplicação da SD e imprevistos.		40 min.	- Revisão da proposta didática (SD) e possíveis ajustes antes de sua aplicação. - Planejamento de datas para aplicação da SD. - Agendar encontro com o professor, sujeito da pesquisa, para avaliação dos resultados obtidos com a aplicação da SD.	- Reescrever pontos da SD em desacordo com as propostas apresentadas. - Avaliação junto ao professor dos resultados obtidos com a intervenção e agendamento para apresentação dos resultados da Pesquisa à equipe escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

MENDONÇA, M. R. S. **Análise Linguística:** refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.).

Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

MENDONÇA, Márcia. **Diversidade Textual: propostas para a sala de aula.** Recife: MEC/CEEL, 2008.

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2012.

REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍZIO, Angela (Org.). **Gêneros Textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino.** Recife: 2012.

Ed. Universitária. (157-178).

APÊNDICE 10



CALENDÁRIO DE FORMAÇÕES 2017/2018

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO AGRESTE MERIDIONAL

DATA	CARGA HORÁRIA	CONTEÚDO	REFERÊNCIAS
11/05/17 1 ^a	4h/a	Análise Linguística e estratégias de leitura para o processamento de inferências	<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.</p> <p>GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.</p> <p>MENDONÇA, M. R. S. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.</p> <p>PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2012.</p> <p>REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍZIO, Angela (Org.). Gêneros Textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: 2012. Ed. Universitária. (157-178).</p>
31/08/17 2 ^a	4h/a	Análise Linguística na perspectiva de gênero	<p>REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍZIO, Angela (Org.). Gêneros Textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: 2012. Ed. Universitária. (157-178).</p> <p>SUASSUNA, Lívia. Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.</p>

			Recife: 2006. Ed. Universitária.
14/09/17 3 ^a	4h/a	Coesão e coerência textual	<p>ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009 (75-124).</p> <p>ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras – Coesão e coerência. 1^a edição. São Paulo: Parábola, 2005.</p> <p>CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012 (15-40, 95-114).</p> <p>CARVALHO, Robson Santos de; JÚNIOR, Celso Ferrarezi. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.</p> <p>KOCH, Ingedore Villaça. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.</p> <p>KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Coesão e Coerência. São Paulo: Contexto, 2007.</p>
01/11/17 4 ^a	4h/a	Léxico e ortografia	<p>ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>CARVALHO, Robson Santos de; JÚNIOR, Celso Ferrarezi. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.</p>
16 e	8h/a	Elaboração de Sequências Didáticas	DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. O oral como texto: como construir um objeto de ensino . In: SCHNEUWLY,

22/02/18 5 ^a		“AL na perspectiva de gênero”	Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola . Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185
----------------------------	--	-------------------------------	--

Observação: O grupo de professores tornou-se menor devido aos acordos sobre as demais formações e o fato dos encontros se darem fora do calendário da GREAM. Isso porque, a Gerência só realiza quatro formações bimestrais durante o ano em intervalos distantes. Além disso, de acordo com o calendário de formações da Gerência Regional, a previsão é de que seriam realizadas palestras no quarto encontro de 2017. Como esta pesquisa necessitava de mais tempo junto aos professores para momentos de estudos e oficinas, preferimos acordar com os participantes datas específicas e intervalos mais curtos para as demais formações e oficinas. As mudanças propostas objetivaram não prejudicar o andamento desta pesquisa, bem como a definição de um período pré-determinado para coleta e análise de dados.



APÊNDICE 11
 PLANO DE AULA - PROFESSORA PARTICIPANTE
 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
 UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
 PROFLETRAS
 DISSERTAÇÃO/MESTRADO
 ORIENTADORA: PROFA. DRA. MORGANA SOARES DA SILVA



COORIENTADOR: PROF. DR. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA
ORIENTANDO: PAULO JANUÁRIO DE ALBUQUERQUE

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns - Componente Curricular: Língua Portuguesa - Data: 01/03/2018.					
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Turma: 6º ano - Professora (a): Maria					
Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 1 e 2	- Interagir com narrativas ouvidas, comentando-as;	- Gênero textual: Fábula. - Estrutura do gênero fábula.	02 h/a	- Exibição do vídeo “A lebre e a tartaruga” (ESOPO) para discussão sobre o gênero.	- Exposição oral de questões observadas sobre o gênero fábula a partir do vídeo e do texto lido e das características apresentadas no slide, demonstrando aprendizado sobre os conteúdos.
Oralidade	- Ler, utilizando ritmos e entonação adequados a situação discursiva;	- Arquétipos dos personagens. - Moral.		- Distribuição de cópias do texto “A lebre e a tartaruga” (ESOPO) para orientar estratégias de leitura e observar aspectos textuais.	
Leitura	- Refletir sobre o conceito de moral, para compreender a função da moral da história na fábula; - Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.	- Discurso direto e indireto- - Travessão.		- Apresentação das características textuais do gênero através de slides para ampliar discussão.	
REFERÊNCIAS					
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.					
GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.					
MENDONÇA, Márcia. Diversidade Textual: propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008.					
PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Recife, 2012.					

PERNAMBUCO. Currículo de Português para o Ensino Fundamental. Recife: 2015.

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns - **Componente Curricular:** Língua Portuguesa - **Data:** 08/03/2018.
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - **Turma:** 6º ano - **Professor (a):** Maria

Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXO	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 3 e 4 Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar a escrita de uma fábula, considerando as características do gênero e a organização textual; - Planejar o título da fábula; - Revisar o texto com base nas características do gênero. - Refletir sobre as escolhas linguísticas durante o processo de escrita textual. - Identificar elementos da Fábula. 	<p>Gênero textual: Fábula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características do gênero, arquétipos dos personagens, enredo, ambientação; - Reflexão 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> - Comentários sobre elementos da fábula; - Revisão dos componentes estruturais do gênero descritos em tarjetas, distribuídos sobre as mesas; - Entrega de títulos de fábulas para análise; - Uso de fantoches e bichos de pelúcia para ilustrar e reforçar lembranças sobre os arquétipos dos animais estudadas na aula; - Produção de texto em folha rascunho; - Consulta de anotações no caderno e nas tarjetas para com exemplos de moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto escrito, demonstrando ter se apropriado da organização do gênero fábula, das características textuais estudadas, bem como dos conteúdos da AL necessários à expressão verbal e a sua coesão e coerência textual. - Leitura dos textos produzidos, observando se a linguagem e estrutura empregadas estão de acordo com a função e objetivos comunicativos do gênero.
REFERÊNCIAS:					
Obs.: As mesmas das aulas 1 e 2.					

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns	-	Componente Curricular: Língua Portuguesa	-	Data: 19/03/2018 (Segunda-feira).
Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental	-	Turma: 6º ano	-	Professor (a): Maria

Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 5 e 6	- Refletir novamente sobre o uso de certas expressões, usadas para se referir aos personagens; - Rever organização do gênero e características estruturais o texto.	Gênero: Fábula - Orientações para a revisão do texto: 1. Escolha da moral, do problema, dos personagens, arquétipo, ambiente; 2. Resolução do problema da fábula. 3. Personagens (animais); 4. Tempo cronológico e psicológico;	2 aulas	- Anotações de tópicos no quadro branco. - Revisão de conteúdos trabalhados sobre fábula como arquétipo, moral, espaço, tempo, narrador, etc., anotados no caderno de apoio.	- Avaliação da compreensão que os alunos tiveram dos conteúdos revisados a partir de suas colocações e contribuições durante as discussões em sala de aula.
Escrita	- Reescrever passagens do texto produzido, refletindo sobre escolhas linguísticas do texto.	- Ortografia – uso de letras maiúsculas e minúsculas, grafia das palavras;		- Entrega de cópias dos textos produzidos pelos alunos para revisão de tópicos textuais.	- Reescrita de passagens do texto, aplicando, adequadamente, as regras sobre ortografia.
Análise Linguística	Utilizar adequadamente as regras de ortografia e elementos coesivos para a estruturar o texto.	- Mecanismos de coesão.		- Revisão de regras de conteúdos da Análise Linguística para ajustes ao texto produzido.	- Uso adequado de mecanismos de coesão para a progressão do texto.
REFERÊNCIAS					
<p>PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. 2012.</p> <p>Antunes, Irlandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>Revista: Na ponta do lápis – Olimpíadas de Língua Portuguesa (2016).</p> <p>DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.</p> <p>MENDONÇA, Márcia. Diversidade Textual: propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008.</p>					

Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2012.

Como escrever uma fábula. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Escrever-uma-F%C3%A1bula>

PLANEJAMENTO DAS AULAS

Escola (s): Uma Escola Estadual de Garanhuns - **Componente Curricular:** Língua Portuguesa - **Data:** 22/03/2018.

Etapa de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental - Turma: 6º ano - Professor (a): Maria					
Unidade Temática: I Unidade Bimestral					
Gênero Motivador: Fábula					
ETAPAS DA SD/EIXOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDO	QDA DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS
Aulas 7 e 8 Escrita Análise Linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrever o texto elaborado, fazendo os ajustes necessários à escrita padrão e à situação comunicativa do gênero fábula. - Considerar, no processo de reescrita do texto, os interlocutores, o suporte e os aspectos linguísticos da AL para os objetivos comunicativos. - Usar mecanismos de coesão para a referenciação dos personagens. - Aplicar regras da ortografia e da acentuação oficial. - Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão. - Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado à determinada situação comunicativa. 	<p>Gênero Textual: Fábula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ortografia - Coesão textual 	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos textos produzidos pelos alunos (duplas) para reescrita (escrita final), considerando as orientações sobre aspectos estruturais e formais do gênero (linguagem, características estruturais etc.), análise linguística e questões discursivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reescrita do texto, demonstrando ter assimilado os conhecimentos sobre o gênero textual trabalhados em sala de aula, bem como sua importância e função comunicativa. - Reescrita do texto como forma de considerar o papel da AL na estruturação e intenções comunicativas do gênero, produzindo os efeitos de sentido desejados.
REFERÊNCIAS					
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.					
GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.					
MENDONÇA, Márcia. Diversidade Textual: propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008.					
PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Recife, 2012.					
PERNAMBUCO. Currículo de Português para o Ensino Fundamental. Recife: 2015.					

Revista: Na ponta do lápis – Olimpíadas de Língua Portuguesa (2016).

ANEXO

Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido



ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a)

Vimos, através deste, convidá-lo(a) a participar do estudo a ser realizado pelo pesquisador **Paulo Januário de Albuquerque**, intitulado “**Formação continuada de professores: aportes Teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de gênero**”. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRPE/UAG) e tem como objetivo contribuir para melhoria da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que _____. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas em nossa análise de dados. Ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados desta pesquisa em um (a)

_____.

Informamos, ainda, que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar participar do estudo, solicitamos que assine o mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto ao pesquisador responsável, através do telefone (87) 99624.6146 ou do e-mail: paulo_letras@hotmail.com. Junto à _____ através do telefone (87) _____ ou pelo e-mail _____ ou, ainda, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da _____, através do telefone _____.

Eu, Sr (a) _____, fui informado (a) sobre a pesquisa _____

_____, a
ser realizada pelo (a) pesquisador (a) **Paulo Januário de Albuquerque**, no âmbito da _____
_____, sob
orientação do (a) Professor (a) Dra. Morgana Soares da Silva, e concordo em participar da
mesma. Sendo assim, autorizo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados para os fins
desta pesquisa.

Garanhuns, ____ de _____ de 2017.

Participante

Pesquisador

Testemunha

Testemunha
