



**LUCIMARA DESTÉFANI DE SOUZA PENHA**

**TRABALHO COM TEXTO OU COM GÊNERO?  
Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa**

**LAVRAS – MG**

**2017**

**LUCIMARA DESTÉFANI DE SOUZA PENHA**

**TRABALHO COM TEXTO OU COM GÊNERO?**

**Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,  
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Educação, área de interesse Linguística  
Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Tania Regina de Souza Romero

**LAVRAS – MG**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Penha, Lucimara Destéfani de Souza.

Trabalho com texto ou com gênero? Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa / Lucimara Destéfani de Souza Penha. - 2017.

177 p. : il.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Ensino por meio de textos. 2. Ensino por meio dos gêneros textuais/discursivos. 3. Interação-mediação Ensino-aprendizagem. I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

**LUCIMARA DESTÉFANI DE SOUZA PENHA**

**TRABALHO COM TEXTO OU COM GÊNERO?**

**Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de interesse Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 29 de junho de 2017.

Dra. Helena Maria Ferreira UFLA

Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA

Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão UEL

Dra. Tania Regina de Souza Romero

Orientadora

**LAVRAS - MG**

**2017**

## **Dedico**

A célebre frase do meu pai, em 1972, à minha mãe:

“Irene, a Isabel formou o 4º ano primário e aqui não tem mais estudo para ela. Temos quatro meninas e eu não quero vê-las, aqui, trabalhando na roça, vamos para cidade, vou estudar as meninas”.

Pai, como disse Drummond:

“Cuidado por onde andas, que é sobre os meus sonhos que caminhas”,  
pois então, caminhei sobre seus sonhos e agora são meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

**“Todas as vitórias ocultam uma abdicação” (Simone de Beauvoir).**

Estudar, para mim, é uma caminhada com muitos pés, pois, felizmente, não estou sozinha. Ficam aqui, nestas poucas páginas, os meus agradecimentos a todos aqueles que caminharam comigo durante estes anos. Também as minhas desculpas pelas ausências que foram inevitáveis, bem como o medo de ter me esquecido de alguém. Agradeço a todos que me acompanharam nesta jornada e especialmente:

Ao meu pai Moacir por ter sonhado e lutado com todas suas forças contra tudo e todos para ter seus cinco filhos “formados”.

À minha mãe, Irene, pela paciência e amor, ao criar meus filhos, para que eu estudasse e por estar compactuando, há 55 anos, com os sonhos do meu pai e há 38 anos com os meus.

Às minhas irmãs Isabel, Eliane e Luciene que nunca me deixaram olhar para trás e, em tom de ordem, diziam: “vai, anda logo”. Essa frase, sempre, foi meu maior incentivo, pois se vocês acreditaram que eu conseguiria, como eu poderia pensar de outra forma? Ou se eu pensasse...vocês até me bateriam, né?

Ao meu irmão Valdir que, ao entrar em minha casa, dizia: “Cadê a Mara?” e, ao ouvir: “Está estudando”, respondia: “Tá bom”. Esta frase, para mim, sempre foi sinal de aprovação.

Ao meu marido Geraldo que compactua com meu desejo em estudar e com minha trajetória desde a faculdade de Letras. A ele meu eterno agradecimento.

Ao meu filhinho Lilipe, que insiste em crescer, mas vai ser sempre meu menininho.

Agora, também, estudante da UFLA. Lilipe, mamãe o ama muito.

Ao meu filho Neto, meu grande e desesperador amor.

Aos meus cunhados que sempre me apoiaram nesta trajetória. Ao Messias, cunhado há 44 anos, que sempre aprovou minha caminhada escolar.

À Libé[r]ula, Silvana Faria, que se tornou minha amiga e conhecedora de cada momento sofrido e/ou alegre deste mestrado e, também, da minha vida particular.

Libé[r]ula, obrigada.

À Lisa Paula, secretária de educação do município de Três Corações, que disse sim ao meu mestrado, aos congressos, aos seminários e aos meus estudos. Lisa, obrigada.

À Juliana, diretora da escola em que trabalhei durante o ano de 2016, exemplo de fortaleza.

À Kel, diretora da escola em que trabalhei em 2013, 2014 e 2015. Grande amiga, que me amparou nos primeiros passos como especialista da educação básica e me apresentou o Intensivo.

Aos professores do MPE DED/UFLA que se dedicam diariamente à evolução científica de cada estudante que adentra ao mestrado.

A Deus por ter me apontado caminhos para continuar estudando, por oportunizar minha evolução humana e por ter colocado em meu caminho as melhores pessoas.

Por fim, à Universidade Federal de Lavras - UFLA – pela acolhida.

**Muito obrigada!**

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Existem pessoas que, ao entrar em nossas vidas, somam, multiplicam, acrescentam, modificam e constroem quem somos hoje.

A professora Tania, evidentemente, é uma destas pessoas, pois somou, multiplicou – meus conhecimentos; acrescentou e modificou – minha identidade; e foi peça fundamental na construção da Lucimara de hoje.

A esta professora que, com brilho nos olhos, mostrou o prazer e a sabedoria em me orientar, apontando novos caminhos a serem trilhados e que, com exigência MÁXIMA, evidenciou a doçura em acreditar em mim, acreditar em minha pesquisa e em minha competência.

Tania, não existem palavras que possam demonstrar a minha gratidão pelas modificações que você gerou em mim.

À professora Helena que entre um sorriso e outro “exala” o conhecimento e ajudou a direcionar os caminhos da minha pesquisa.

À professora Vera, que na doçura e mansidão, orientou um caminho totalmente novo para a minha pesquisa.

Professoras, sinto-me honrada em ser orientada por cada uma de vocês e, ao conhecê-las, acrescentei mais um objetivo em minha lista, pois vocês são exemplos que quero seguir.

**Educação é relacionamento com pessoas**

**(Tania Romero, 2016).**

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, situada no campo da Linguística Aplicada e de Língua Materna, LA e de LM, tem vistas em um projeto de intervenção pedagógica, denominado “Intensivão”, o qual organizei e coordenei por dois anos consecutivos. Com esse projeto objetivou-se contribuir com os conhecimentos em Língua Portuguesa dos estudantes dos anos iniciais da educação básica, uma vez verificada pela escola as dificuldades que eles possuem em compreender, interpretar e analisar textos no próprio idioma. Logo viu-se a necessidade de que a escola se (re)organizasse, para encontrar novas perspectivas e possibilidades para a resolução desse problema. A proposta de trabalho, durante o projeto, foi que os professores utilizassem os diversos gêneros textuais/discursivos encontrados, nas práticas domésticas, sociais e escolares dos estudantes, uma vez que tanto no primeiro quanto no segundo ciclo dos anos iniciais os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) de Língua Portuguesa, PCN de LP, e o Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental anos iniciais: ciclos de alfabetização e complementar, preveem um trabalho didático organizado a partir de diversos gêneros textuais/discursivos (CURRÍCULO BÁSICO COMUM/ENSINO FUNDAMENTAL - CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015). Considerando essa experiência, objetivou-se nesta pesquisa compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou de textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo. O arcabouço teórico-metodológico fundamenta-se no Interacionismo Social (REGO, 2013; ROMERO, 1998; VYGOTSKY, 2002), nos pressupostos do Interacionismo Sócio discursivo, ISD, e no ensino por meio de texto (BRONCKART, 2012); nos conceitos de gêneros textuais/discursivos e no ensino por meio dos gêneros textuais/discursivos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); nas capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2005, 2007; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, 2013); na Linguística Aplicada e Formação de professor de Língua Materna (KLEIMAN, 2001, 2006, 2008, 2013; KLEIMAN; GRANDE, 2105), bem como nas leis norteadoras da educação brasileira e mineira, entre elas o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998) e CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015). Para a realização deste estudo, o corpus de análise é composto por questionários respondidos pelos participantes do projeto Intensivão do ano de 2015 e pelos planejamentos diários desses mesmos professores. Pelos resultados deste estudo permite-se concluir que houve uma preocupação maior em trazer para as aulas atividades que proporcionaram análises desde o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes até a interpretação de texto oral e escrita. Esse fato aponta uma aproximação ao ensino por meio de textos, uma vez que assim se realiza o agir languageiro, o qual designa a realidade languageira que é constituída de práticas de linguagem situadas. Assim sendo, esta pesquisa desvela o ensino, por meio de texto como um Folhado textual sob a nomenclatura de ensino por meio de gêneros textuais/discursivos. Também compreende-se com esta pesquisa as diversas formas com que os professores construíram os possíveis significados, perpassando do interpessoal ao intrapessoal, bem como a necessidade da interação e da mediação para as transformações pessoais, com vistas à aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Ensino por meio de textos. Ensino por meio dos Gêneros textuais/discursivos. Interação-mediação. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

This research, of a qualitative nature, conducted in Applied Linguistics and Mother tongue, LA and LM, has a view on a project of pedagogical intervention, called "Intensivão", which I organized and coordinated for two consecutive years. This project aimed to contribute to the Portuguese language knowledge of the students of the initial years of basic education, once the school verified the students difficulties in understanding, interpreting and analyzing texts in their own language. Therefore, it was necessary for the school to (re) organize to find new perspectives and possibilities for solving this problem. The proposal of work during the project was that teachers used the various textual / discursive genres found in students' domestic, social and school practices, since in the first cycle and in the second cycle of the initial years the National Curricular Parameters (BRASIL, 1997, 1998) of Portuguese Language, LP PCN, and the Basic Basic Curriculum of Elementary School years: literacy and complementary cycles, CBC / EF (MINAS GERAIS, 2015), predict a didactic method organized from several textual / discursive genres. Based on this experience, the objective of this research is to understand and discuss the perceptions of the teaching of textual / discursive genres and / or texts reported by teachers during the Intensivão project in a municipal public school in the South of Minas Gerais, as well as the possible meanings they construct during the process. The theoretical-methodological framework is based on Social Interactionism (REGO, 2013, ROMERO, 1998; VYGOTSKY, 2002). The presuppositions of Discourse Partner Interactionism, ISD, and teaching through text (BRONCKART, 2012). In the concepts of textual / discursive genres and in teaching through textual / discursive genres (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). In language skills (CRISTOVÃO, 2005, 2007; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, 2013, 2015). In Applied Linguistics and Teacher Training of Mother Tongue (KLEIMAN, 2001, 2006, 2008, 2013; 2013; KLEIMAN; GRANDE, 2015). Concerning the guiding laws of Brazilian and Minas Gerais education, among them the Portuguese Language NCP (BRASIL, 1997, 1998); The CBC / EF (MINAS GERAIS, 2015). For this study, the corpus of analysis is composed of questionnaires answered by the participants of the Intensive project of the year 2015 and by the daily plans of these same teachers. The results of this study allow us to conclude that there was a greater concern in bringing to the classroom activities that provided analysis from the survey of students' previous knowledge to the interpretation of oral and written texts, which points to an approach to teaching through texts, Rather than by means of texts the linguistic act is performed, which designates the linguistic reality that is constituted of localized language practices. Discursive Thus, this research reveals teaching through text as a textbook under the nomenclature of teaching by means of textual / discursive genres. Also, it is understood with this research the various ways in which teachers constructed the possible meanings, ranging from the interpersonal to the intrapersonal, as well as the need for interaction and mediation for personal transformations, with a view to meaningful learning.

**Keywords:** Teaching through texts. Teaching through the textual / discursive genres. Interaction-mediation. Teaching-learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Elementos básicos para a mediação.....	28
<b>Figura 2</b>	Regulações interpsicológica e intrapsicológica.....	30
<b>Figura 3</b>	Níveis da transposição didática.....	47
<b>Figura 4</b>	Problemas encontrados na transposição didática.....	48
<b>Figura 5</b>	Capacidades de linguagem.....	50
<b>Figura 6</b>	Níveis de aprendizagem trabalhados no Intensivão.....	64

### LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Gêneros discursivos adequados para o trabalho no primeiro ciclo, que compreende 1º, 2º e 3º anos escolares.....	33
<b>Tabela 2</b>	Gêneros discursivos incluídos aos trabalhados no primeiro ciclo e adequados ao trabalho no segundo ciclo, que compreende o 4º e o 5º anos escolares.....	33
<b>Tabela 3</b>	Especificação dos mundos discursivos por meio dos tipos discursivos. Coordenadas gerais dos mundos.....	41
<b>Tabela 4</b>	Quantitativo de professores efetivos e contratados dentro de cada ano escolar.....	61
<b>Tabela 5</b>	Quantitativo de professores que trabalharam diretamente com os estudantes dentro dos níveis de aprendizagem.....	62

### LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Quantidade de estudantes por anos escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	59
<b>Gráfico 2</b>	Formação acadêmica dos profissionais envolvidos no Projeto.....	60
<b>Gráfico 3</b>	Gêneros mais recorrentes na composição do projeto.....	68
<b>Gráfico 4</b>	Gêneros menos utilizados no projeto.....	69
<b>Gráfico 5</b>	Gêneros mais recorrentes na composição do projeto.....	103

### LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Refere-se às capacidades que os professores devem trabalhar para que os estudantes alcancem as competências objetivadas.....	52
<b>Quadro 2</b>	Perfil dos professores participantes do projeto.....	71
<b>Quadro 3</b>	Esquema que Lowenberg (1993) classifica as pesquisas interpretativas.....	72
<b>Quadro 4</b>	Codificação proposta por Strauss e Corbin (2008).....	74
<b>Quadro 5</b>	Categorias e subcategorias que respondem às perguntas de pesquisa.....	86
<b>Quadro 6</b>	Perguntas de pesquisa, instrumentos de geração de dados, procedimentos de análise e critérios de análise.....	87
<b>Quadro 7</b>	Atividades que os professores relataram trazer para as aulas durante o Intensivão.....	90
<b>Quadro 8</b>	Desmembramento das subcategorias Introdução e Abordagem dos gêneros ou dos textos?.....	92
<b>Quadro 9</b>	Categorias: trabalho com gênero ou texto? e subcategorias: Introdução.....	94

<b>Quadro 10</b>	Exemplo de 1 texto trabalho em sala de aula no projeto Intensivo.....	97
<b>Quadro 11</b>	Etapa 1 do planejamento: a sequência de atividade remete à infraestrutura geral do texto.....	98
<b>Quadro 12</b>	Atividade que evidencia os mecanismos de textualização – Conexão.....	100
<b>Quadro 13</b>	Atividade que evidencia os mecanismos de textualização - Coesão Nominal.....	101
<b>Quadro 14</b>	Categoria: trabalho com gênero ou com texto. Subcategoria: Abordagem dos gêneros ou dos textos?.....	105
<b>Quadro 15</b>	Significados construídos pelos professores.....	111
<b>Quadro 16</b>	Sugestões de trabalho para novos professores.....	116

### LISTA DE EXEMPLOS

<b>Exemplo 1a</b>	Codificação aberta (análise frase por frase).....	76
<b>Exemplo 1b</b>	Codificação aberta (parágrafo por parágrafo).....	77
<b>Exemplo 2</b>	Produção de memorando após a codificação aberta parágrafo por parágrafo.....	79
<b>Exemplo 3</b>	Fragmento do quadro Consolidação dos dados dos memorandos/ organização das categorias e subcategorias.....	81
<b>Exemplo 4</b>	Cruzamento entre as subcategorias <b>dúvida, resolução e aprendizagem</b> .....	82
<b>Exemplo 5</b>	Identificação das ações/interações no contexto atividades em sala de aula....	84
<b>Exemplo 6</b>	Fragmento do texto “O caso do espelho” mostrando a articulação entre os discursos.....	99

## LISTA DE ABREVIATURA, SIGLAS E SÍMBOLOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidades de ação
CBC/EF	Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental anos iniciais: ciclos de alfabetização e complementar
CD	Capacidades discursiva
CEALE	Centro de Alfabetização, leitura e escrita
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas, Educação e Cultura
CL	Capacidades de linguagem
CLD	Capacidades linguístico-discursivas
CNE/CES	Conselho Nacional de educação/ Câmara de Educação Superior
CS	Capacidades de significação
DR	Desenvolvimento Real
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MDG	<i>modelo didático do gênero</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
P6	Professor 6
P7	Professor 7
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROLFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
R8	Resposta 8
R9	Resposta 9
R10	Resposta 10
R11	Resposta 11
R12	Resposta 12
R13	Resposta 13
R14	Resposta 14
R15	Resposta 15
R16	Resposta 16
R17	Resposta 17
R18	Resposta 18
R19	Resposta 19
R20	Resposta 20
TF	Teoria Fundamentada nos Dados
UFPA	Universidade Federal de Lavras
ZPD	Zonas de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Linguística aplicada à língua materna .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Formação do professor de língua materna .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>Mediação e interação: fatores necessários às transformações cotidianas.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4</b>	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>32</b>
<b>2.5</b>	<b>CBC/EF- 2015: o currículo para as escolas de Minas Gerais.....</b>	<b>34</b>
<b>2.6</b>	<b>Definições e conceitos dos gêneros textuais/discursivos.....</b>	<b>36</b>
<b>2.7</b>	<b>Folhado textual: o ensino por meio dos textos.....</b>	<b>39</b>
<b>2.7.1</b>	<b>O gênero textual/discursivo como <i>megainstrumento</i> de ensino dentro do quadro teórico-metodológico do ISD.....</b>	<b>44</b>
<b>2.8</b>	<b>Capacidades de linguagem.....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>Embasamento legal do Projeto Intensivo.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Contexto de pesquisa: apresentação da escola em foco.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Reestruturando a escola para o Projeto Intensivo.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Organização do projeto em 2015.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.4</b>	<b>(Re)pensando o Projeto no turno vespertino: nova configuração.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.5</b>	<b>Objetivos do projeto e as orientações dadas aos professores para prepará-los para o projeto.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.6</b>	<b>Os materiais utilizados e a aplicação no Projeto.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3</b>	<b>Contexto sócio-histórico da organização da pesquisa .....</b>	<b>69</b>
<b>3.4</b>	<b>Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>3.5</b>	<b>A Teoria Fundamentada com embasamento para o procedimento de análise.....</b>	<b>71</b>
<b>3.5.1</b>	<b>Codificação aberta: comparação das informações pela análise <u>linha por linha, parágrafo por parágrafo ou incidente por incidente</u>.....</b>	<b>76</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Codificação axial: refinando as categorias e subcategorias.....</b>	<b>80</b>
<b>3.5.3</b>	<b>Codificação para o processo: observações das ações e interações.....</b>	<b>83</b>
<b>3.5.4</b>	<b>Percursos metodológicos durante a codificação e a síntese do procedimento de análise.....</b>	<b>85</b>
<b>4</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>89</b>
<b>4.1</b>	<b>Respondendo à 1ª pergunta de pesquisa: “Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivo?”.....</b>	<b>90</b>
<b>4.2</b>	<b>Respondendo à 2ª pergunta de pesquisa: Como as atividades relatadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área? .....</b>	<b>93</b>
<b>4.3</b>	<b>Respondendo à 3ª pergunta de pesquisa: Quais são os significados construídos pelos professores durante o projeto?.....</b>	<b>110</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>129</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciei minha carreira no magistério aos 18 anos de idade, na cidade de Guarujá, em São Paulo, onde trabalhei por três anos na educação básica, primeiro ciclo do ensino fundamental.

De 2002 a 2012 trabalhei como professora de Língua Portuguesa em duas escolas municipais da cidade de Varginha-MG.

Também, no ano de 2012, fiz um curso sobre o uso dos diversos gêneros textuais/discursivos na escola, pelo Centro de Estudos e Pesquisas, Educação e Cultura-CENPEC e me apaixonei pelo trabalho com os gêneros textuais/discursivos, pois eles me proporcionavam maneiras diferenciadas de trabalhar em de sala de aula.

Durante o ano de 2012, os estudantes do 7º ano e eu aprendemos muito. Naquele ano, escrevemos um livro com gêneros diversos, foi um trabalho maravilhoso, do qual tenho belas lembranças, uma vez que não guardei os registros desse trabalho. Que triste!

No ano de 2013, trabalhando como professora em duas escolas, na cidade de Três Corações, fui apresentada ao Projeto Intensivão. Grande desafio e novas perspectivas de trabalho.

No ano de 2014, iniciei as atividades como especialista da educação básica e coordenei e (re)organizei o Projeto Intensivão por dois anos consecutivos. Quantos desafios, aprendizagens e possibilidades na busca pela educação de qualidade.

Desafios, aprendizagens e novas perspectivas na função de especialista da educação. A diretora e a vice-diretora, com profissionalismo, iniciaram-me e me apoiaram, nos primeiros passos como especialista da educação. Foi um ano de novas aprendizagens e muito trabalho, pois precisava aprender a função para conseguir dar suporte pedagógico a todos os professores. Que equipe maravilhosa! Conseguimos!

No ano de 2015, conhecendo um pouco mais da função de especialista da educação básica, fiz algumas alterações no projeto e busquei desenvolver um trabalho com maior qualidade junto aos professores daquela escola.

Nesse mesmo ano de 2015, aprendi que dialogar e negociar são os melhores caminhos para alcançarmos, dentro da escola, melhorias no trabalho de toda equipe e, conseqüentemente, a busca pela educação de qualidade. Levei isso para a vida.

Em 2016, fui trabalhar como especialista da educação básica em uma escola que atende desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Foi um ano de muitas negociações, diálogos e novas aprendizagens para buscar melhorias no processo educativo.

Apreendi a ser mais humana, mais forte e mais decidida, uma vez que lidei com as diversidades encontradas na escola, negocie para obter melhores resultados educacionais e acolher as dificuldades humanas. Apreendi a aceitar que muitas críticas não se referiam à pessoa Lucimara e, sim, à função que eu exercia e como a exercia. Mudei mais uma vez profissionalmente e conseqüentemente minha identidade.

Em meio a tantas transformações, aprendizagem profissional e pessoal, no ano de 2015 surgiu a oportunidade de fazer o Mestrado Profissional, na Universidade Federal de Lavras-UFLA, na área de interesse Linguística Aplicada, especificamente no projeto Linguagem na Constituição do Educador. Assim sendo, optei em compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo.

## 1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino  
(Paulo Freire).

Durante dois anos organizei e coordenei, na função de especialista da educação básica, um projeto de intervenção pedagógica, denominado “Intensivão”. Nesse projeto objetivou-se contribuir para a aprendizagem em Língua Portuguesa dos estudantes dos anos iniciais da educação básica.

Para que o projeto Intensivão acontecesse, houve uma preocupação constante com o processo de ensino, o que me possibilitou acompanhar e orientar as atividades pedagógicas dos docentes e o desenvolvimento escolar dos estudantes. Tais ações facilitaram a organização do projeto.

A proposta de trabalho, durante o projeto, foi que os professores utilizassem os diversos gêneros textuais/discursivos encontrados nas práticas domésticas, sociais e escolares dos estudantes, uma vez que tanto no primeiro quanto no segundo ciclo dos anos iniciais, o PCN (BRASIL, 1997) prevê um trabalho didático organizado a partir de diversos gêneros textuais/discursivos. Esse documento explicita uma diversidade textual que poderá ser trabalhada com a linguagem oral e escrita.

Durante o período em que organizei e coordenei o projeto Intensivão, sempre me coloquei inquieta, uma vez que buscar o trabalho de qualidade dentro da educação requer, entre outros requisitos, pesquisa, interesse e compromisso. Assim sendo, uma das minhas inquietações se tornou o objeto desta pesquisa. Destarte, *objetivo geral* é compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo.

Do objetivo geral surgiram os *objetivos específicos* que se concentram em:

- i) Descrever o Projeto Intensivão do ano de 2015 para contextualizar a pesquisa.
- ii) Verificar as atividades e materiais que os professores relataram e planejaram trazer para suas aulas durante o Intensivão.
- iii) Analisar as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores à luz dos documentos oficiais, da literatura de gêneros textuais/discursivos e de textos.
- iv) Refletir sobre os possíveis significados construídos pelos professores participantes do projeto.

Consequentemente, os objetivos trouxeram as *perguntas de pesquisa*:

- v) Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivo?
- vi) Como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área?
- vii) Quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?

Para desenvolver este estudo e tentar responder às perguntas de pesquisa, precisei compreender e analisar os “passos dados” pelos professores participantes do Intensivo quanto às abordagens dos diversos gêneros textuais/discursivos e/ou textos como objeto de ensino em sala de aula, tendo como instrumentos de pesquisa um questionário respondido pelos professores e os planejamentos diários dos professores, os quais, por meio da Teoria Fundamentada nos Dados (CHAMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008), possibilitaram criar categorias para gerar a análise e discussão dos dados.

Ainda, na busca das respostas, esta pesquisa teve como fundamentação teórica os documentos oficiais da educação brasileira e mineira, entre outros, o PCN (BRASIL, 1997, 1998) e o CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015), as teorias metodológicas do ISD (BRONCKART, 2012, 2013), os gêneros textuais como objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), as capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2005, 2007), a Linguística Aplicada e Formação de professor de Língua Materna (KLEIMAN, 2001, 2006, 2008, 2013; KLEIMAN; GRANDE, 2015), a mediação e interação dentro de sala de aula (REGO, 2013; ROMERO, 1998; VYGOTSKY, 1984, 1998).

Durante a pesquisa, foi possível observar que a literatura subjacente aos gêneros textuais/discursivos possibilita uma gama diversificada de trabalhos que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na educação brasileira, uma vez que os diversos gêneros textuais/discursivos fazem parte do cotidiano dos estudantes e estão intrínsecos à realidade social, escolar e doméstica de todos.

Logo se fez necessário buscar outras pesquisas inseridas no estudo da Linguística Aplicada que vislumbravam os gêneros textuais/discursivos como objeto de investigação, seja em sala de aula ou em outros contextos sociais, para que fosse compreendida e ampliada a visão quanto ao trabalho com os gêneros.

Assim sendo, os critérios utilizados para a seleção das pesquisas foram:

- viii) Teses de doutorado inseridas nos estudos da Linguística Aplicada.

- ix) Teses de doutorado que tivessem os gêneros textuais/discursivos como fonte de pesquisa.
- x) Teses de doutorado que utilizaram o referencial teórico e metodológico do ISD.

Verificados os critérios selecionados encontrei, nas teses de Bork (2016) e Labella-Sánchez (2016), apontamentos que me possibilitaram compreender como fazer pesquisa dentro desses pontos selecionados, bem como verificar como os conhecimentos adquiridos, por meio dessas pesquisas, criam novas perspectivas para o trabalho com a linguagem oral e/ou escrita. Assim sendo, aponto, resumidamente, os enfoques dessas teses.

Bork (2016) propiciou uma investigação, em um curso de extensão dividido em módulos, para os estudantes participantes desse curso; foram construídas duas sequências de atividades e uma sequência didática, utilizando os gêneros biodata, *résumé* e *cover letter*. O objetivo geral desse estudo foi investigar o papel das interações orais e os instrumentos de mediação (texto de referência, lista de constatação, exposições e intervenções orais) como processo de escrita e reescrita textual nos referidos gêneros. A autora fundamentou sua pesquisa, entre outros, nos pressupostos teóricos do ISD, nos procedimentos da sequência didática e nas capacidades de linguagem. Durante a análise das intervenções orais, pautou-se em categorias geradas pelos dados da pesquisa e o resultado foi que o processo de escrita e reescrita textual propicia o agir linguageiro na língua estrangeira em estudo necessário para os alunos em formação que estão ingressando no mundo profissional.

A pesquisa de Labella-Sánchez (2016) tratava do planejamento e concepção de material didático destinado ao ensino de espanhol para fins específicos em torno a gêneros de texto para um público específico. Assim sendo, com o interesse em criar uma proposta didática de ensino de espanhol, com base em gêneros de texto, a autora considerou a questão dos gêneros desde a etapa de análise de necessidades. Entre outras fundamentações, a autora utilizou o quadro teórico-metodológico do ISD, mais especificamente as propostas de didatização das capacidades de linguagem necessárias à produção e/ou recepção de gêneros de textos, por meio da elaboração de sequência didática. A autora concluiu que a relação de intersecção e complementariedade entre os estudos do sistema de atividades baseada em Bazerman (2005) e a proposta de didatização do ISD tem potencial para subsidiar o planejamento de material didático, organizado em sequências didáticas.

Faz-se necessário salientar que esta dissertação, também, utiliza o quadro teórico-metodológico do ISD, não apenas para o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, mas também para a verificação e discussão se os professores participantes desta pesquisa

trabalhavam com gêneros ou com textos, ou seja, a intenção dessa pesquisa é desvelar as percepções de ensino dos professores e desmistificar o trabalho com o texto sob a nomenclatura de gêneros textuais/discursivos.

Para alcançar esses objetivos, esta pesquisa subdividiu-se nos seguintes capítulos e seções: *Capítulo 1*- Introdução. *Capítulo 2*- Fundamentação teórica, cujas seções são: i) Linguística aplicada à língua materna; ii) Formação do professor de língua materna; iii) Mediação e interação: fatores necessários às transformações cotidianas; iv) Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa; v) CBC/ EF - 2015: o currículo para as escolas de Minas Gerais; vi) Definições e conceitos dos gêneros textuais/discursivos; vii) Folhado textual: o ensino por meio de texto; viii) O gênero textual/discursivo como megainstrumento de ensino dentro do quadro teórico-metodológico do ISD; ix) Capacidades de linguagem. O *capítulo 3* - Percurso metodológico - foi subdividido em quatro etapas. Na 1ª etapa ficou a caracterização da pesquisa; a 2ª etapa visou descrever o projeto Intensivão cumprindo o primeiro objetivo específico de pesquisa que é - “Descrever o Projeto Intensivão do ano de 2015, para contextualizar esta pesquisa.” Na 3ª etapa, é traçado o perfil dos participantes da pesquisa e a 4ª etapa a Teoria Fundamentada nos Dados, como meio de codificar, categorizar, relacionar, analisar e interpretar as informações advindas do questionário a que os professores responderam e dos planejamentos diários dos professores. O *capítulo 4* – a Discussão dos dados- evidencia as respostas das perguntas de pesquisa, sempre fundamentada no referencial teórico, objetivando compreender as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo. Assim sendo, o capítulo 4 traz as seguintes seções: i) Respondendo à 1ª pergunta de pesquisa: “Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivão?”; ii) Respondendo à 2ª pergunta de pesquisa: Como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área?; iii) Respondendo à 3ª pergunta de pesquisa: Quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?. Por fim, no *capítulo 5*, as considerações finais, no qual são tecidas as conclusões desta investigação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo encontra-se o referencial teórico, o qual permitiu fundamentar esta pesquisa, bem como conduzir desde a coleta até a análise e discussão dos dados. Este capítulo está subdividido em nove seções, sendo elas: i) Linguística aplicada à língua materna; ii) Formação do professor de língua materna; iii) Mediação e interação: fatores necessários às transformações cotidianas; iv) Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa; v) CBC/ EF- 2015: o currículo para as escolas de Minas Gerais; vi) Definições e conceitos dos gêneros textuais/discursivos; vii) Folhado textual: o ensino por meio dos textos; viii) O gênero textual/discursivo como megainstrumento de ensino dentro do quadro teórico-metodológico do ISD; ix) Capacidades de linguagem. Essas seções laçam e entrelaçam, tecendo os caminhos, para responder às minhas inquietações e às perguntas desta pesquisa.

Nas três primeiras seções, explícito sobre a área da linguística aplicada voltada para a língua materna, a qual converge com a Formação de professor de língua materna e que se une à Mediação e interação: fatores necessários às transformações cotidianas.

As 4ª e a 5ª seções apoiam nas teorias subjacentes aos documentos parametrizadores da educação brasileira e mineira, logo se torna imprescindível discorrer sobre esses documentos, uma vez que o PCN e o CBC/EF foram norteadores do Projeto Intensivão, os quais, também, deram corpo a esta pesquisa.

As definições e os conceitos de gêneros textuais/discursivos, Folhado textual: o ensino por meio dos textos e O gênero textual/discursivo como megainstrumento de ensino dentro do quadro teórico-metodológico do ISD encontram-se nas 6ª, 7ª e 8ª seções, uma vez que, neste trabalho, entendem-se os gêneros como objeto de ensino, instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem e como ponto de referência concreto para os estudantes dentro do processo de ensino- aprendizagem.

Finalizando, na 9ª seção, utilizo as capacidades de linguagem, as quais juntamente com as demais seções fundamentam a discussão dos dados encontrados no questionário respondido pelos professores e nos planejamentos diários dos professores participantes desta pesquisa e do projeto Intensivão, a fim de tecer considerações a respeito das respostas das perguntas de pesquisa sempre sob a luz da literatura de gêneros textuais/discursivos, de textos e dos documentos oficiais da educação brasileira e mineira.

## 2.1 Linguística aplicada à língua materna

No século XIX, com grande comprometimento dos neogramáticos e dos comparatistas, desenvolveu-se a linguística histórica. Os neogramáticos e os comparatistas produziram muitos conhecimentos, entre eles, estão a língua como: uma instituição social e não um organismo natural; como uma totalidade organizada; como um sistema autônomo de significação; como sistema de signos arbitrários; a língua que pode ser estudada em si e por si mesma e sendo uma realidade com história (MARCUSCHI, 2008).

Destarte, Saussure, por meio do conjunto de princípios e dos conhecimentos acima relatados, buscou estabelecer algumas de suas dicotomias, surgindo a linguística como ciência autônoma e, conseqüentemente, separada dos estudos históricos da linguística das demais ciências como a filologia, a psicologia e a literatura.

Assim sendo, é quase impossível definir Linguística Aplicada, doravante LA, sem buscar na Linguística essa relação conceitual, uma vez que as fronteiras entre essas duas ciências não estão claramente delimitadas dentro de alguns contextos.

Kleiman (1998) explicita que a delimitação das fronteiras entre a Linguística e a LA, também no Brasil, é bastante complexa, pois é muito difícil definir LA sem buscar nos conceitos da Linguística essa construção teórica. Essa mesma autora esclarece que os linguistas se propuseram a responder às problemáticas dos professores pelo insucesso com os novos estudantes, que a democratização do ensino, mediante a Lei 5.671/71, proporcionava (BRASIL, 1971). Pertencente a esse fato surgiram os problemas da Língua Materna, doravante LM. Assim sendo, os linguistas se ocuparam desses espaços de atuação aplicada e, hoje, a LA, também, reivindica esse espaço.

Essa mesma autora, ao traçar um panorama do estado de arte em LA no Brasil, durante a década de 1990, constatou que a pesquisa em LA ao Ensino-Aprendizagem de língua materna, ainda, iniciava-se com uma “atuação mais tímida, mais recente e menos definida do que a pesquisa em LA ao Ensino-Aprendizagem de língua estrangeira” (KLEIMAN, 2001, p. 13).

Na mesma ocasião, Kleiman (2001) avaliou algumas áreas de pesquisa no domínio do ensino da LM, as quais pareciam estar mais consolidadas, uma vez que se iniciaram na década de 1970 e, na década de 1980, estavam em bom processo de desenvolvimento. Diante essa pesquisa, a autora afirmou que a independência “como área estaria comprometida enquanto a nossa especificidade<sup>1</sup> estivesse em questão” (KLEIMAN, 2001, p. 14).

---

<sup>1</sup>Nossa especificidade- refere-se à área do ensino e aprendizagem em língua materna.

A autora continua explanando que esse comprometimento se dava, porque a LA interessada em Ensino-Aprendizagem de LM era vista como uma ameaça sob dois aspectos: i) do ponto de vista político-institucional; e ii) da perspectiva epistemológica relacionada à própria constituição da área. Kleiman (2001), ainda, explica que a “existência de um objeto comum nessa configuração de forças era considerada como potencialmente prejudicial à definição de uma identidade clara e de uma atuação independente” (KLEIMAN, 2001, p. 14).

No cenário de desenvolvimento da LA em Ensino-Aprendizagem da LM, a relação com a Linguística era problematizada de diversas formas. Uma dessas problematizações era a influência negativa ao futuro da atuação dos pesquisadores em LM na formação dos professores e em todas as áreas afins ao ensino de LM.

Na década de 1990, uma das grandes preocupações da LA era encontrar, nas especificidades da Língua Estrangeira e da LM, um ponto em comum que permitisse caracterizar a LM. No entanto, como a LM estava em pleno processo de consolidação e de expansão institucional, o debate relativo à especificidade já não mais continuava. A consolidação dessa área permitiu afastar a questão das especificidades e adentrar a questão da identidade, principalmente, quanto às formas de abordar o objeto de estudo. Diante dessa mudança de visão, houve, na área de estudos da LA de LM, duas possibilidades de análises, observadas pelos linguístas aplicados: i) a transdisciplinaridade, o elemento identitário e unificador; e a ii) identificação de contextos e abordagens de pesquisas (KLEIMAN, 2001).

No que tange à transdisciplinaridade, Kleiman e Grande (2015, p. 12) explicita que “os objetos de pesquisa escolhidos pelo linguista aplicado requerem o recurso a várias áreas de conhecimento”. Essa mesma autora pontua que o enfoque transdisciplinar é hoje pensamento corrente na LA e o caminho que se mostra mais interessante para desempenhar os objetivos do campo, evitando os riscos do ecletismo de áreas muito amplas, como o da própria LA. Para a autora, a transdisciplinaridade possibilita

[...] diversas orientações teóricas, diversas áreas de pesquisa e de aplicação e consequentemente com pressupostos, metodologias, objetivos e diretrizes muito diversificadas e, segundo, reforça a necessidade de teorização no campo, cujas explicações devem ser internamente consistentes e coerentes com as disciplinas convocadas (KLEIMAN; GRANDE, 2015, p. 13).

Kleiman (2015) afirma que a própria natureza dos objetos investigados pela LA estão relacionados com a busca do diálogo com outras áreas do conhecimento, entre elas, a Análise do Discurso, estudos Culturais, Antropologia, sociologia, sociolinguística Interacional.

Assim sendo, Rojo (2007) esclarece que, para Celani (1998), o fazer transdisciplinar é caracterizado pelas interações dinâmicas entre conceitos e métodos disciplinares, buscando a solução para os problemas linguístico-discursivos em uma prática de linguagem. No que tange à visão de transdisciplinaridade, Rojo (2006) entende que ela pode ser compreendida como uma “leveza do pensamento” ancorada no peso do objeto de investigação.

Destarte, nesta pesquisa, o objeto de investigação concentra-se em compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo. Evidentemente, essas percepções e possíveis significados construídos perpassaram por diversos momentos de interação com outros professores, com as especialistas da educação básica, com os estudantes, durante os momentos de pesquisas e estudos, para o trabalho no projeto e para construção dos planejamentos diários, assim como dentro da sala de aula, local em que o professor atuava na mediação dos conhecimentos científicos social e historicamente construídos, local este em que o professor atuou durante o projeto.

Kleiman (2001) aclara que, a partir da década de 1990, o contexto enfocado da LA em LM passou a ser a sala de aula. Nesse sentido, essa autora aponta que é nesse espaço pedagógico que as abordagens interpretativas são privilegiadas, pois possibilitam entender os vários objetos que são construídos nesse contexto, sejam elas de práticas de letramento, interação em sala de aula, práticas discursivas do professor ou de construção de identidade.

Assim sendo, faz-se necessário destacar que esta dissertação está inserida, no campo da LA em LM, uma vez que este estudo vislumbra compreender as práticas pedagógicas e as percepções de ensino perpassadas em sala de aula e os objetos que foram construídos nesse contexto, ou seja, quais atividades e materiais que os professores relataram e planejaram trazer para suas aulas durante o Intensivão, bem como analisar as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores à luz dos documentos oficiais, da literatura de gêneros textuais/discursivos e de textos e, por fim, refletir sobre os possíveis significados construídos pelos professores participantes do projeto.

Após as considerações aqui tecidas sobre a LA e a LM e, como esta pesquisa se insere no campo da LA e da LM, dedicamos a próxima seção à formação do professor de língua materna, uma vez que a formação desse profissional também é uma formação política que deverá atuar em um campo específico com o objetivo de proporcionar aprendizagem de qualidade.

## 2.2 Formação do professor de língua materna

De acordo com Kleiman (2008), nas últimas décadas, o governo tem produzido muitos documentos com o objetivo de melhorar o ensino fundamental e médio no país e, entre tantos documentos oficiais, está a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), doravante PCN, para o ensino fundamental.

No entanto as teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais da educação brasileira não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Letras e dos cursos de Pedagogias que formam os professores alfabetizadores e da LM, o que causa incertezas quanto às mudanças de paradigmas profissionais, coincidindo com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos professores (SOARES, 1997).

O documento parametrizador que regula o currículo da graduação dos cursos de Letras, ou seja, a Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) aponta as determinações de ordem geral sobre os conhecimentos de linguística. Estas diretrizes especificam que a formação profissional deve estar fundamentada em uma “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias” e que “os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE, 2001, p. 30).

Kleiman (2008) avalia que, caso a expressão “[...] conteúdos básicos ligados à área dos estudos linguísticos [...]” fosse interpretada literalmente, perceberíamos que apenas os conteúdos informados pelos estudos intrínsecos às teorias linguísticas não possibilitariam um trabalho eficiente no ensino da LM.

Contudo essa mesma autora afirma que há nessa diretriz uma perspectiva bastante abrangente concernente aos Estudos Linguísticos e Literários, uma vez que eles devem “[...] fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (CNE, 2001, p. 31). Nesse sentido, há uma preocupação com as realidades locais do mundo social, as quais conduzem a perspectivas importantes ao entendimento do funcionamento da língua na prática social (KLEIMAN, 2008, p. 494).

A educadora ainda acrescenta que o conjunto dos PCN aponta, mesmo que indiretamente, as ações dos professores, visto que informam, especificamente, quais saberes e

competências<sup>2</sup> de uso da linguagem espera-se que os estudantes apreendam. Nessa perspectiva, na lista de objetivos e conteúdos apontados pelos PCN, pode-se inferir o que o professor de LM, ou seja, de Língua Portuguesa, precisa saber, para conseguir desenvolver no estudante, as competências, atitudes e procedimentos de uso da linguagem, que esse documento considera importante.

Em outras palavras, para que o estudante possa compreender os textos e/ou gêneros orais e escritos com os quais se defronta, em diferentes situações, durante e na participação social, interpretando-os corretamente, a fim de fazer as diversas inferências necessárias para a compreensão ativa e resposta responsiva, o professor precisa, entre outros conhecimentos, saber quais conteúdos estão subjacentes aos documentos balizadores da LM. Isto é, para os diversos contextos de ensino-aprendizagem em sala de aula, o professor precisa entender quais conhecimentos linguísticos e textuais estão contidos nesses documentos para que possa mediá-los durante o processo de ensino-aprendizagem.

Concernente ao currículo no curso de Letras, Matencio (2001) explicita sobre a exclusão de algumas disciplinas da linguística visando ao letramento profissional, voltado para o local de trabalho do estudante de Letras. Para essa autora, essas exclusões tratam, claramente, de decisões políticas e, mesmo que tenham alguns efeitos negativos, em decorrência das lacunas que deixam, na formação relativa à visão das disciplinas científicas, que poderiam dialogar,

...deve-se ponderar que, quando se tem definido um perfil profissional – no caso, o do professor- tem-se também a responsabilidade de formá-lo para que alcance êxito no exercício de sua profissão... (MATENCIO, 2001 apud KLEIMAN, 2013, p. 45).

Matencio (2001) avalia que, de acordo com o professor que se pretende formar, com os objetivos que direcionariam a prática desse profissional e que prática seria essa, evidentemente, alguns conhecimentos referenciais e de abordagens, no campo da Linguística, que não estivessem norteados para esses princípios, já estariam em segundo plano.

Matencio, Silva e Assis (2006) reafirmam que o que se propõe como objeto de ensino possui uma ação de natureza pedagógica, mas, sobretudo, política. Para essas autoras, a

---

<sup>2</sup>Essas competências correspondem aos objetivos de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental, os quais estão descritos na seção: **Parâmetros Curriculares Nacionais: documento norteador da educação nacional.**

construção do conhecimento deve perpassar por aprendizagens significativas, de busca pelo próprio estudante e mediada pelo professor.

É relevante esclarecer que toda e qualquer seleção de objeto de ensino por professores, ou não, para aplicação em sala de aula, é focalizada como uma dimensão pedagógica e política, independentemente do segmento da Educação, uma vez que é possível compreender as ações do professor não apenas como pedagógica, mas também como ações políticas inseridas em um contexto histórico e pré-determinado culturalmente.

Dessa forma, compreendida que a formação desse profissional é, também, uma formação política e que deverá atuar em um contexto específico com o objetivo de proporcionar aos estudantes, também, um posicionamento crítico, ético e atuante na sociedade em que vive, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996, doravante, LDBEN/96, não há espaço para que esse profissional se torne transmissor de conhecimentos. Ele deve estar engajado na própria formação continuada, ter ciência da importância do trabalho como professor, que é um trabalho voltado para a ação social, sendo uma dessas ações a de mediar os conhecimentos científicos e o de aprender.

Assim sendo, observa-se que, no projeto Intensivão, as escolhas didáticas, além de políticas e de visarem à aprendizagem do estudante dentro da LM, buscaram desenvolver competências e habilidades que proporcionem aos estudantes uma aprendizagem significativa de forma que o estudante poderá tornar-se crítico e atuante na sociedade a que pertence. Concernente à formação do professor, o Projeto Intensivão vislumbra uma formação dinâmica, na qual há interação entre todos participantes do projeto, bem como a conscientização da importância do trabalho do professor como mediador dos conhecimentos históricos e culturalmente produzidos pelo homem.

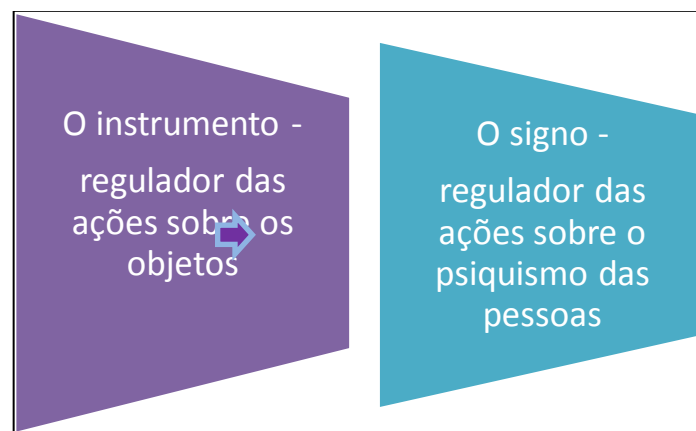
Tecidas as considerações sobre a formação do professor de língua materna, na sequência, são abordados os conceitos de mediação e interação, uma vez que os documentos norteadores da educação, também, apontam para essa necessidade no contexto escolar.

### **2.3 Mediação e interação: fatores necessários às transformações cotidianas**

A mediação é um dos conceitos fundamentais na teoria sociocultural (LANTOLF, 2000), bem como na teoria vygotskyana, pois está inserida na atividade humana cotidianamente e é uma forma especializada de interação entre quem aprende e quem ensina (BORK, 2016).

Bork (2016) acrescenta que Oliveira (1993), ao interpretar a teoria de Vygotsky, afirma que a relação do homem com o mundo é mediada e não direta. Logo, compreender as questões de mediação, que caracterizam as relações entre as pessoas e entre as pessoas e o mundo, passa a ser de fundamental importância, pois é por intermédio dessas interações que as funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem. Rego (2013) aclara que a teoria vygotskyana aponta dois elementos básicos para essa mediação, o instrumento e o signo, como mostra a Figura 1.

**Figura 1:** Elementos básicos para a mediação.



Fonte: Da autora, baseada em Rego (2013).

Nas palavras de Vygotsky (2002), instrumento e o signo possuem funções distintas. Assim sendo,

a função do instrumento é servir como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar as mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido por um controle do próprio indivíduo, o signo é orientado internamente. [...] (VYGOTSKY, 2002, p. 72-73).

Smolka (2004) explica que o signo adquiriu um lugar central nas elaborações teóricas e que, ao destacar as características dos signos como instrumento mediador e constitutivo da atividade mental, Vygotsky esclarece que os signos emergem das relações mediadas entre as pessoas, que “um signo é sempre [...] um meio/modo de interação entre social” (SMOLKA, 2004, p. 41), que primeiramente é um meio para influenciar outros e somente depois um meio para influenciar a própria pessoa, bem como é o “primeiro meio/modo de articulação das funções em nós mesmos...” (SMOLKA, 2004, p. 41) e que, por meio dos signos e da linguagem, o cérebro consegue transformar suas conexões iniciais em complexas relações.

Bork (2016) declara que um dos signos, listados por Vygotsky (2002), que podem se tornar instrumentos psicológicos, é a linguagem. Nesse sentido, Rego (2013, p. 53) argumenta que a linguagem é um

...sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas.

Ainda, essa mesma autora argumenta que a linguagem permite a interação entre os sujeitos, pois funciona como elemento mediador.

Em outras palavras, o ser se constitui, por meio das interações interpessoais, por meio do seu contexto social, dos discursos e das pessoas mais experientes do seu convívio social. Esses componentes são interiorizados e reorganizados, gerando a reorganização e a modificação das próprias ações psicológicas como: percepção, atenção, memória e a capacidade para solucionar os problemas (ROMERO, 1998).

Nessa ótica, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro cultural e social, que indica, delimita e atribui significados à realidade. Logo, os membros mais imaturos do grupo, que assimilaram as ações já descritas, apropriam-se da cultura, do comportamento e dos modos de funcionamento psicológico, bem como de toda história da humanidade e do grupo cultural, no qual estão inseridos.

A saber, essa apropriação que *a priori* é mediada resulta nas atividades interpessoais ou na regulação interpsicológica - a internalização. Depois, passa a constituir um processo independente e voluntário, sendo as atividades intrapessoais ou regulação intrapsicológica (REGO, 2013).

Bork (2016) assinala que, no processo de internalização, acontece a transformação do processo interpessoal para intrapessoal, pois o desenvolvimento que consiste em uma sequência de operações gera tais modificações. Concernente às regulações interpsicológica e intrapsicológica, essa mesma autora explicita que, de acordo com Vigotsky (2008), as funções psicológicas aparecem duas vezes no desenvolvimento humano, como mostra a Figura 2.

**Figura 2:** Regulações interpsicológica e intrapsicológica.



Fonte: Da autora, baseada em Bork (2016).

Como aponta a Figura 2, os dois processos de regulação acontecem em tempos diferentes, e o primeiro depende do segundo, uma vez que, inicialmente, é necessário que a mediação aconteça, por meio de outras pessoas ou artefatos, para que aconteça a regulação interpsicológica; a partir do momento em que a criança ou estudante/aprendiz apropria desses conhecimentos, acontece a regulação intrapsicológica na qual o sujeito ou aprendiz reconstrói recursos para regular as próprias atividades.

Referindo-nos à mediação, no âmbito escolar, ela poderá acontecer, por meio do professor, bem como por outros estudantes mais experientes. No que diz respeito aos conhecimentos, Rego (2013) nos esclarece que, para Vygotsky, uma criança, mesmo antes de adentrar a escola, já possui vários conhecimentos relacionados ao mundo que a cerca; aqueles que foram construídos por meio das próprias observações, manipulações e vivência, isto é, os conhecimentos pessoais, denominados de conceitos cotidianos. Também esclareceu sobre os conhecimentos que as crianças constroem no meio institucional, sendo aqueles sistematizados, de intencionalidade definida e compromisso explícito – legitimado historicamente, os quais são adquiridos pelas interações que acontecem nas instituições escolares; esses conhecimentos foram denominados de conceitos científicos.

Nesse sentido, consonante com os postulados de Vygotsky, é necessário que o professor deixe de ser visto como único agente de informação e de formação dos estudantes, visto que é por meio das interações sociais e a partir das trocas estabelecidas entre os estudantes que, também, acontece o desenvolvimento individual (REGO, 2013).

Assim sendo, o papel que o professor desempenha no contexto escolar se torna de extrema importância, pois é um dos mediadores das interações entre os estudantes com o objeto de conhecimento. Também é de responsabilidade do professor, embora não exclusiva, desafiar, por meio do ensino, o processo de aprendizagem dos estudantes, mediante intervenções nas Zonas de Desenvolvimento Proximal, doravante ZPD<sup>3</sup>, porque é considerado um parceiro privilegiado, por ter, entre outras, mais experiências, informações e a incumbência de tornar acessível ao estudante o conhecimento construído cultural, social e historicamente pelo homem, ou seja, o patrimônio cultural da humanidade (REGO, 2013).

Na perspectiva vygotskyana (REGO, 2013), o fornecimento de pistas e de informações é tão importante quanto promover situações que incentivem o desejo do estudante em aprender. De igual modo, que possibilite as interações e as trocas de informações entre os estudantes, bem como o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento. Para isso, é de grande relevância que promovam, entre outras, atividades que envolvam observação, pesquisa, resolução de situações específicas. Ainda, que planejem estratégias que criem perspectivas de avanços, de reestruturações e de ampliação de conhecimento. Enfim, que tenham como ponto de partida, para o próprio planejamento das atividades de sala de aula, o Desenvolvimento Real, doravante DR, de cada estudante, de forma a promover a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade e importância do professor desempenhar o papel de mediador entre os estudantes e o objeto de conhecimento. Esse profissional, também, instrumentaliza o estudante para o aprendizado autônomo e de qualidade, o qual deve perpassar por todos os segmentos da educação expostos nos documentos balizadores da educação brasileira e mineira.

No que concerne aos documentos balizadores da educação brasileira, o PCN de LP (BRASIL, 1998) explicita a necessidade de o professor ser um mediador nas situações de ensino da LP, uma vez que cabe a ele o papel de mostrar ao estudante a importância que, no processo de interlocução, o apreço real da palavra do outro assume, mesmo que ele não concorde.

Tecidas as considerações sobre a mediação e interação, apontando a necessidade desses dois componentes para as transformações pessoais dentro de um contexto específico, observa-se que o projeto Intensivão buscou transformar as relações interpessoal e

---

<sup>3</sup>Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Rego (2013, p. 73), é a “distância entre aquilo que ela [a criança] é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)...”.

intrapessoal, dado que, ao (re)agrupar os estudantes em níveis de aprendizagem semelhantes, proporciona maior interação entre os estudantes, pois busca, por meio da internalização dos conhecimentos, a reorganização e a modificação das próprias ações psicológicas.

Na seção posterior, estão expostas as determinações do PCN de LP referentes aos conteúdos, às competências de língua[em] que devem ser trabalhadas e mediadas para que os estudantes desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para aprendizagem significativa.

#### **2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa**

O PCN de LP (BRASIL, 1997, p. 33) traz como proposta de ensino que os estudantes adquiram, progressivamente, a competência em relação à linguagem, bem como “lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”.

De acordo com esse instrumento normativo, as propostas didáticas devem ser organizadas, por meio de textos orais e escritos, considerando a diversidade textual que circula na sociedade e orientam para o ensino, por meio dos gêneros discursivos e os conceituam como construções determinadas historicamente, nas quais as intenções comunicativas são parte das condições de produção do discurso e geram os usos sociais que determinarão o gênero que dará forma ao texto.

O PCN de LP (BRASIL, 1997) sob o título de “Gêneros Discursivos” especifica, para o ensino em sala de aula, alguns gêneros que se evidenciam mais adequados para o trabalho com a linguagem, oral e escrita, no primeiro e no segundo ciclo de aprendizagem. Embora não evidencie quais gêneros devam ser trabalhados na leitura, na escrita e na produção textual, isso não significa trabalhá-los sem que haja percepção das diferenças entre eles, posto que esse mesmo documento aponta que alguns gêneros são mais adequados em situações de leitura e outros podem integrar a leitura e a escrita, cabendo ao professor selecionar quais textos devem ser abordados em quais situações didáticas – PCN (BRASIL, 1997).

As tabelas abaixo apontam alguns gêneros que, de acordo com os PCN de LP (BRASIL, 1997), devem ser trabalhados dentro dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, bem como em qual linguagem seriam mais adequados.

**Tabela 1:** Gêneros discursivos adequados para o trabalho no primeiro ciclo, que compreende 1º, 2º e 3º anos escolares.

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:*

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:*

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;

Fonte: PCN (BRASIL, 1997, p. 72, 73).

De acordo com os PCN de LP (BRASIL, 1997), os gêneros da tabela abaixo devem ser incluídos aos gêneros trabalhados no primeiro ciclo, e o trabalho com a linguagem oral e escrita deve ser de continuidade e aperfeiçoamento ao que foi aprendido no ciclo anterior, de modo a sanar as dificuldades que acumularam durante a aprendizagem.

**Tabela 2:** Gêneros discursivos incluídos aos trabalhados no primeiro ciclo e adequados ao trabalho no segundo ciclo, que compreende o 4º e o 5º anos escolares.

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:*

- provérbios; debates,

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:*

- cartas (formais e informais);
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Fonte: PCN (BRASIL, 1997, p. 82), com adaptações feitas pela autora.

É relevante citar que o PCN de LP, como documento norteador da educação brasileira, dá uma importância considerável no que se refere ao trabalho com os diferentes gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, ambos inseridos na linguagem oral e escrita e na análise sobre a língua. Essa importância também é dada ao CBC/EF, documento norteador da educação mineira, o qual está exposto na seção seguinte.

## **2.5 CBC/ EF- 2015: o currículo para as escolas de Minas Gerais**

O artigo 210 da CF/88 refere-se à fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental (BRASIL, 1988). Na LDBEN/96, a partir do artigo 32 do § 3º ao § 2º do artigo 33, ratifica-se a fixação desses conteúdos. O PCN sinaliza uma proposta curricular flexível e aberta com a possibilidade de atender a diversidade sociocultural das regiões do país, não se sobrepõe à competência político-executiva dos Estados e Municípios e visa à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o CBC/EF é o documento balizador da educação mineira e foi construído “considerando as concepções de educação e currículo expressas na legislação estadual e Diretrizes Curriculares Nacionais” (MINAS GERAIS, 2015, p. 7).

O CBC/EF explicita os objetivos e o foco, para atuação em sala de aula, bem como define “[...] as competências e habilidades a serem desenvolvidas com e pelos alunos no decorrer dos ciclos da Alfabetização e Complementar [...]”. Aponta o que deve ser ensinado e construído no campo cognitivo e socioemocional possibilitando a formação ética, estética e política dos discentes (MINAS GERAIS, 2015, p. 6).

Entre outras concepções há, no CBC/EF de LP, o que se entende por língua e por linguagem. Por língua entende-se ser um código que funciona na interlocução, ou seja, na ação linguística entre os sujeitos. Possui normas conectadas às formas linguísticas e as suas relações com o contexto, centradas na relação verbal por meio de textos, ou discursos orais e escritos (MINAS GERAIS, 2015). Linguagem é definida como uma ferramenta semiótica, ancorada em um contexto ideológico e sócio-histórico. Assim sendo, o CBC/EF sinaliza que a linguagem “se materializada por meio de um código linguístico entre indivíduos socialmente organizados”. Ou seja, “produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa; dizer de alguma forma; dizer em um contexto” (MINAS GERAIS, 2015, p. 22).

Ao referir-se aos gêneros textuais, o CBC/EF esclarece sobre as distintas formas de expressão da grande variedade de textos que circulam na escola e na sociedade como: contos, poemas, cartas e outros. Explicita também que cada gênero possui diferentes finalidades,

funções, estilos, características e vocabulários próprios, que a compreensão dos gêneros deverá partir da situação discursiva e do contexto no qual surgiu o texto, assim como são fundamentais para o processo de ensino (MINAS GERAIS, 2015).

O CBC/EF traz alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>4</sup> que, em suma, apontam critérios de como os dois primeiros ciclos de aprendizagem do ensino fundamental devam seguir, tal como devam estar articulados e em contínuo percurso de ensino ao se referir às organizações das atividades pedagógicas (MINAS GERAIS, 2015).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados no CBC/EF de LP, para cada ano dos dois primeiros ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, articulando-se com as competências e habilidades que serão desenvolvidas, por meio dos conteúdos curriculares, que trazem como objeto de ensino os diversos gêneros que circulam, na esfera social e escolar, inserido na linguagem oral e escrita e na análise sobre a língua ((MINAS GERAIS, 2015).

Em linhas gerais, as competências e habilidades descritas no CBC/EF podem ser utilizadas para a escolha de metodologia, materiais e procedimentos que serão utilizados em sala de aula, igualmente para o diagnóstico, a avaliação e a intervenção no processo de ensino, de modo a promover uma educação de qualidade.

Com o intuito de contribuir com a prática pedagógica do professor e com a educação de qualidade, o CBC/EF traz nas orientações pedagógicas sugestões do quê, quando e como ensinar, tendo em vista os conteúdos permeados pelos diversos gêneros textuais (MINAS GERAIS, 2015).

A estrutura organizacional do CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015) busca facilitar o entendimento do professor quanto às competências e habilidades a serem trabalhadas em cada ano escolar nos ciclos de aprendizagem. Logo a estrutura organizacional desse documento está disposta da seguinte forma:

**a) Eixos:** indicam referenciais para o trabalho pedagógico. **b) Competência/Habilidade:** conhecimentos que devem ser mobilizados para agir sobre e em uma situação. **c) Orientações Pedagógicas:** sugestões de atividades didáticas. **d) Conteúdos:** conceitos de cada componente curricular. **e) Gradação:** sugestão de abordagem das competências/habilidades em relação ao ano escolar (MINAS GERAIS, 2015, p. 9).

As competências e habilidades devem ser trabalhadas dentro dos ciclos de aprendizagem, para isso, é necessário que as atividades de ensino estejam dispostas em:

---

<sup>4</sup>Verificar a Resolução SEE 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012).

1)**Introduzir:** oportunizar a familiarização dos conceitos, dos procedimentos e das atitudes envolvidas. 2)**Aprofundar:** favorecer o desenvolvimento da competência pelos alunos. 3) **Consolidar:** essa competência no processo de aprendizagem dos alunos, sedimentando seus avanços (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais/discursivos são objetos concretos de ensino e, de acordo com o PCN de LP e do CBC/EF, os gêneros que devem ser trabalhados em cada ciclo escolar, devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados. Nesse sentido, há necessidade de compreendermos as definições e conceitos subjacentes aos gêneros textuais/discursivos, os quais estão explicitados na seção seguinte, para assimilar, posteriormente, como trabalhar como os Modelos Didáticos dos Gêneros em sala de aula.

## 2.6 Definições e conceitos dos gêneros textuais/discursivos.

A base teórica do ISD deriva de várias correntes das Ciências Humanas. Cristovão (2007, p. 9) resume da seguinte forma:

...de Hegel veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humanos. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1992), a noção de linguagem e de abordagem discursiva.

No que tange à linguagem, Bronckart (2012, p. 34) a entende como uma “...*característica da atividade social humana*” tendo como maior finalidade a comunicação e a pragmática, ou seja, o conjunto de regras de uma língua natural, como desempenha um papel central e fundamental no desenvolvimento humano, além de ser compreendida como reguladora e orientadora nas atividades humanas.

Na perspectiva teórica de Bakhtin (2011), todos os campos das atividades humanas estão conectados à linguagem e o seu uso é tão extenso quanto o campo da atividade humana. Para esse teórico, a língua é utilizada em “... forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

O estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), o conteúdo temático e a construção composicional são os três elementos que denominam o gênero discursivo, segundo Bakhtin (2011). De acordo com esse teórico, esses

três elementos estão ligados ao enunciado e a um determinado campo da comunicação humana, mantendo certa estabilidade. Assim sendo, para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis”, elaborados por campos de utilização da língua e cada enunciado particular é individual.

Bronckart (2012) compactua com a ideia de Bakhtin (2011) de que os gêneros são categorias mais ou menos estáveis, uma vez que possuem uma grande mobilidade, pois na “... escala sócio-histórica os textos são produtos das atividades de linguagens em funcionamento permanente nas formações sociais: em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas” (BRONCKART, 2012, p. 137).

Por essa mobilidade e por possuírem características mais ou menos estáveis é que alguns gêneros tendem a desaparecer e/ou reaparecer com formas diferentes, também, outros podem simplesmente modificar ou, ainda, podem aparecer novos gêneros, pois os gêneros pertencem à esfera comunicativa e social.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 24) entendem os gêneros como um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Completam a definição de gêneros como “megainstrumentos” uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

Esses autores explicitam, ainda, que, mesmo os gêneros sendo “mutáveis”, eles possuem certa estabilidade por possuírem uma estrutura definida, de acordo com sua função, ou seja, para esses autores a escolha de um gênero se faz conforme as definições de um determinado padrão, em virtude das situações e do que será comunicado.

Há duas vertentes de utilização que articulam o gênero à base da orientação discursiva, de acordo com Schneuwly (2004) e Schneuwly e Dolz (2004):

1º- o gênero como instrumento se refere à unidade de conteúdo temático, composição e estilo, que deve ser adaptada ao destinatário e ao conteúdo preciso, bem como à finalidade de uma situação determinada. Essa mesma vertente funciona por outro ângulo; uma situação pode ser criada, uma ação de linguagem de certo tipo e suportada pela situação de linguagem somente na disponibilidade de um gênero. Para isso, os gêneros pressupõem as ações de linguagem possíveis, ou seja, há necessidade de se conhecer a existência do gênero, como escrevê-lo e a ação discursiva necessária para esse gênero.

2º- explicita que há possibilidade parcial de escolher o gênero, pois, ao precisar vender algo, poderei utilizar-me de um anúncio em jornal escrito e/ou falado, panfleto, outdoor e outros gêneros que possibilitem essa venda. Assim, a compreensão da realidade e o conhecimento estão, parcialmente, pressupostos nos meios que, por sua vez, também, parcialmente, pressupõem a ação discursiva que é modificada pelo meio e que, também, modifica-o.

Para Bronckart (2012) e Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros por seu caráter maleável, multiforme e “espontâneo” não podem ser objeto de classificação racional, estável e definitiva, pois procedem das atividades humanas e elas são infinitas e/ou ilimitadas. Tampouco se pode basear em um único critério facilmente objetivável, para se classificar um gênero, ou seja, nas unidades linguísticas empiricamente observáveis nesses gêneros. Há outros critérios que podem ser utilizados como parâmetros para a classificação de um gênero como: finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático e outros. No entanto esses critérios são pouco delimitáveis e estão em constante interação. Logo os gêneros só poderão obter tal classificação se forem analisados em sua totalidade.

É importante ressaltar que essa mobilidade entre os gêneros dificulta a delimitação das fronteiras de alguns gêneros com outros, uma vez que há gêneros que podem ser definidos e rotulados; outros, por pertencerem a um conjunto de textos com contornos vagos e em interseção parcial, seus critérios de classificação são móveis ou vagos (BRONCKART, 2012).

Bronckart (2012) cita alguns exemplos, nos quais se nota a dificuldade de delimitação, uma vez que as fronteiras não podem ser claramente definidas, sendo eles: a novela com romance e o artigo científico com o artigo didático, outros gêneros podem ser claramente definidos, pois, de acordo com o PCN (BRASIL, 1997), ao iniciar um texto com “era uma vez”, não há como negar que se trata de um conto, ou se ouvirmos “senhoras e senhores”, saberemos que se trata de um pronunciamento público ou de um espetáculo.

Assim sendo, há uma diversidade de gêneros textuais/discursivos presentes nas situações sociais que nos envolvem diariamente e nos ajudam a interagir com o outro tanto na comunicação oral quanto comunicação escrita. Essas comunicações perpassam pelas construções de textos, sejam eles orais ou escritos.

Na seção subsequente, estão explicitados conceitos sobre texto e ensino por meio dele, pois, muitas vezes, o professor utiliza-se dos textos, além dos gêneros textuais/discursivos, para o trabalho em sala de aula.

## 2.7 Folhado textual: o ensino por meio dos textos

Para Bronckart (2012, p. 72) e seu grupo de pesquisa de Genebra, texto enquanto entidades genéricas são “produtos da atividade humana, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nos seios das quais são produzidos”. Ainda, Bronckart (2012, p. 75) continua entendendo que texto também se refere à “... toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Os textos possuem uma relação de interdependência com as propriedades, e o contexto em que foram produzidos, também, apresentam mecanismos de textualidade e enunciativos, os quais lhes asseguram uma coerência interna. Ainda, o texto como unidade de produção de linguagem busca produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, pois transmite uma mensagem linguisticamente organizada. Por essa razão, pode-se considerar que a unidade comunicativa de nível superior acontece por meio dessa produção de linguagem (BRONCKART, 2012).

Érnica (2007) assinala que, na visão de Bronckart, o contexto está sempre envolvido e recoberto por representações sociais, o que impede de serem vistos com uma compreensão fisicalista e estática desta noção.

É importante ressaltar que, nos trabalhos dos pesquisadores da Unidade Didática de Línguas da Universidade de Genebra, os textos são os produtos empiricamente observáveis correspondentes às ações de linguagem que os materializaram (ÉRNICA, 2007).

Lousada (2010) esclarece que, para Bronckart (2006), a realidade linguageira constituída de práticas de linguagem situadas é designada pelo agir linguageiro que se realiza por meio de textos. Completa pontuando que o texto “... poderia ser definido como uma unidade de agir linguageiro [...]” e que também —... apresenta especificidades que dependem das características da situação de interação, na qual são produzidos, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção” (LOUSADA, 2010, p. 7).

Todo texto pertence sempre a um gênero, e esses textos são constituídos de diferentes segmentos. Somente esses segmentos que atravessam um gênero podem ser classificados e definidos por critérios linguísticos, ou seja, nesses critérios são identificadas as regularidades e as marcas linguísticas, por conseguinte, esses segmentos devem ser considerados tipos linguísticos (BRONCKART, 2012).

Então, esses tipos linguísticos que adentram a “composição de um gênero são produtos de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (BRONCKART, 2012, p. 76). Também são considerados como “... formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso” (BRONCKART, 2012, p. 138). É relevante ressaltar que essas formas específicas de semiotização são dependentes dos diversos recursos morfossintáticos de uma língua, logo os tipos de discurso são unidades linguísticas, em número restrito, suscetíveis de entrar na composição de qualquer gênero.

Bronckart (2006, p. 170) define os tipos de discursos como os “segmentos de textos que se caracterizam por configurações de unidade [da língua] relativamente específicas”. Nesse sentido, entende-se que tipos de discursos não se referem à classificação de textos ou às tipologias textuais.

De acordo com Miranda (2007, p. 161-165):

...‘segmentos’ são, sim, unidades configuracionais de ordem composicional. Os tipos de discursos fazem parte da infraestrutura textual e são infraordenados relativamente à unidade comunicativa “texto”. Essas unidades do material linguístico de um texto traduzem (ou semiotizam) mundos discursivos.

Lousada (2010) atenta que, para Bronckart (1999), os textos se organizam em gêneros, por essa razão propõe o termo gênero textual; também explica que tipos de discurso englobam os diferentes mundos discursivos que o agente produtor de um texto pode criar.

O produtor de um texto é um agente que desempenha um papel social, ou seja, o enunciador, o qual, ao produzir um texto, mobilizará em um determinado contexto imediato<sup>5</sup> e específico, isto é, espaço e tempos sociais, representações sobre suas ações, seus parceiros, o destinatário e seus objetivos, bem como as representações sociais que serão transformadas no conteúdo do texto e as representações referentes à arquitetura da forma textual, pois não há produção verbal sem que haja objetivos que a oriente e sem pretensão transformadora. Nesse sentido, o texto nascerá da realização da síntese entre a forma e o conteúdo e terá como instâncias reguladoras o momento da produção, o emissor e o receptor, ao qual o texto fora destinado (ÉRNICA, 2007).

Para analisar textos pertencentes aos diversos gêneros de texto, Bronckart (2012) propõe um modelo de arquitetura interna do texto, no qual concebe a organização de um texto como um Folhado textual, sendo: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciativos. Lousada (2010) assevera que, para Bronckart (1999), antes de

---

<sup>5</sup>De acordo com Lousada (2010), contexto imediato refere-se à ação da linguagem.

qualquer análise textual, é necessário compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto quanto no nível de ação de linguagem que origina o texto.

A infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo do texto e subdivide-se em: **plano geral, tipo de discurso** e nas **sequências**, os quais são definidos da seguinte forma:

- i) **O plano geral do texto:** corresponde à organização de conjunto dos conteúdos temáticos que aparecem no texto, é visível no processo de leitura e articula-se como se fosse um resumo do texto (BRONCKART, 2012).
- ii) **O tipo de discurso:** refere-se aos diferentes segmentos que o texto comporta, ou seja, os mundos discursivos construídos na produção textual. Lousada (2010) ressalta, baseada em Bronckart (1999), que os tipos de discursos podem ser entendidos em dois principais eixos: **Narrar** (disjunção)-, podendo ser implicado ou autônomo, apresentando ou não implicação, durante a relação de produção, por meio de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa. **Expor** (conjunção)-, podendo ser implicado ou autônomo. Os eixos do **Narrar** e do **Expor**, ao subdividir-se, dão origem aos tipos de discursos como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 3:** especificação dos mundos discursivos por meio dos tipos discursivos.

Coordenadas gerais dos mundos

		Conjunção	Disjunção
		<b>EXPOR</b>	<b>NARRAR</b>
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012, p. 157).

Os mundos discursivos articulam os tipos de discursos, nos quais constituem os elementos fundamentais da arquitetura interna dos textos e as operações subjacentes às marcas linguísticas que encontramos nos textos.

- iii) A noção de **sequência**: Bronckart (2012, p. 121), ao basear-se em Adam (1992), “designa modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem [langagières], que se desenvolve no interior do plano geral do texto”, ou seja, as sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, as quais podem ser

combinadas em um texto (encaixamento hierárquico, mesclas...), já que, por meio dessa diversidade e da diversidade das modalidades de organização, ocorre a heterogeneidade composicional dos textos.

Os **mecanismos de textualização** exploram os recursos linguísticos (séries isotópicas) que contribuem para o estabelecimento da coerência temática e subdivide-se em três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

- i) Os mecanismos de conexão colaboram para a marcação das articulações da progressão interna dos textos e realiza-se pelos organizadores textuais, podendo se aplicar no plano geral do texto. Trata-se da conexão entre as macroideias do texto.
- ii) Os mecanismos de coesão nominal, por um lado, introduzem o tema e/ou personagens e pelo outro assegura a retomada, chamada de anáforas (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais), ou substituição no desenvolvimento do texto.
- iii) Os mecanismos de coesão verbal asseveram a organização temporal (tempos e modos verbais) e/ou hierarquia dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados nos textos e essencialmente realizados pelos tempos verbais.

Os **mecanismos enunciativos** contribuem, para a manutenção da coerência pragmática, buscam esclarecer os posicionamentos enunciativos e aclaram as diversas avaliações sobre alguns aspectos dos conteúdos temáticos (julgamentos, opiniões, sentimentos...), objetivando orientar a interpretação do texto. Os **mecanismos enunciativos** subdividem-se em: posicionamento enunciativo e vozes e nas modalizações (BRONCKART, 2012).

- i) O posicionamento enunciativo e vozes. No que tange ao posicionamento enunciativo *a priori* o autor se posiciona em relação ao que é enunciado, ou atribui esse posicionamento a terceiros. Ao produzir o texto, o autor cria vários mundos discursivos, ou apenas um mundo discursivo, cujas regras e funcionamento são diferentes do mundo empírico a que pertence. As **vozes** que se expressam nos textos surgem a partir das instâncias formais que regem os mundos virtuais (textualizador, expositor, narrador). Há diferentes vozes que podem aparecer em um texto e podem ser agrupadas em três subconjuntos – vozes do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens.
- ii) As modalizações referem-se às avaliações formuladas sobre alguns aspectos dos conteúdos temáticos e estão inseridas em quatro subconjuntos: **modalizações lógicas**- julgamentos sobre os valores de verdade das

proposições enunciativas (certas, possíveis, prováveis, improváveis...); **modalizações deônticas**- avaliam à luz dos valores sociais, os fatos sociais são apresentados como permitidos, proibidos, necessários, desejáveis...; **modalizações apreciativas**- julgamento mais subjetivo, os fatos enunciados são apresentados como bons, maus, estranhos, na visão de quem avalia; **modalizações pragmáticas**- o julgamento advém sobre um dos aspectos da responsabilidade de um personagem em relação ao processo em que é agente, sobre as capacidades de ação, a interação e as razões.

Concernente ao ensino, por meio de textos, o PCN de LP (BRASIL, 1998, p. 48) aclara sobre essa importância, explicitando que tanto na “descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto nas particularidades do texto selecionado, a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados<sup>6</sup>”.

De acordo com o PCN de LP (BRASIL, 1998), mesmo que essa discretização dos conteúdos provoque maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, poderá possibilitar a “ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção de textos, bem como de instrumentos de análise linguística” (BRASIL, 1998, p. 48).

De acordo com o PCN de LP (BRASIL, 1998), cabe ao professor organizar ações que possibilitem ao estudante o contato crítico e reflexivo com o diferente, o desvelamento das informações implícitas que subjazem das práticas de linguagem, sejam ideológicas ou não, bem como articulá-las ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

É de grande importância que o professor, ao organizar o processo de ensino-aprendizagem, organize, também, instrumentos que possam descrever as competências discursivas do aprendiz, sejam elas de leitura e/ou de produção de textos. Nesse sentido, é função do professor planejar o processo de ensino de maneira que possibilite a todos os estudantes novas aprendizagens e o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos no PCN de LP (BRASIL, 1998).

Destarte, o professor deverá, ao planejar o ensino, ter clareza das finalidades desse ensino e quais conhecimentos serão necessários para alcançar a aprendizagem com qualidade, sejam os conhecimentos por meio de textos ou por meio dos diversos gêneros textuais/discursivos.

---

<sup>6</sup>De acordo com o dicionário MICHAELIS – Discretizar significa: fazer análise detalhada de problemas envolvendo grandezas que variam continuamente.

Assim sendo, os gêneros textuais/discursivos como *megainstrumentos* de ensino são apontados na próxima seção, a qual, também, traz o Modelo Didático do Gênero apontando novas perspectivas de ensino na LM.

### **2.7.1 O gênero textual/discursivo como megainstrumento de ensino dentro do quadro teórico-metodológico do ISD**

Costa (2000) e Rojo (2000) compactuam da mesma ideia, isto é, que o PCN significa um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras. Costa (2000) acrescenta que esse avanço se refere, também, ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica, por sugerir uma metodologia voltada para o enfoque enunciativo-discursivo. Ainda, afirma que, no PCN de LP, as concepções de enunciações, discurso, linguagem, leitor e escritor, explícita ou implicitamente, podem ser compreendidas, claramente, como propostas de trabalho em sala de aula.

Costa (2000, p. 67) aclara que as propostas metodológicas contidas no PCN de LP são inspiradas no

sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da língua(gem) para seu uso e funcionamento discursivo, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente.

O enfoque dado à língua(gem), nessa perspectiva, deixa claro que ela não é estática e que seu significado não acaba em si mesma, logo as formas linguísticas não poderão ser trabalhadas e/ou estudadas como um sistema fechado em si mesmo.

Por essa razão, o trabalho e/ou ensino precisa ser dinâmico, pois o contexto de uso, as condições de produção e as formas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento psicológico de quem irá usá-las. Nesse sentido, pressupõe-se que a língua se constitui e reconstitui historicamente pela interação verbal e social entre as pessoas que irão se utilizar dela, posto que são nessas interações que as formas linguísticas dos textos orais ou escritos ganham sentido.

Costa (2000) entende que produzir textos é produzir sentidos para o outro, assim como agir simbolicamente sobre o mundo. Também expõe que ler é adentrar o dizer do outro, que relaciona símbolos a unidades sonoras, ainda tendo como objetivo principal o processo de construir sentidos e relações ([inter]textualidade) e de interpretar textos diversos,

dialogicamente, no sentido bakhtiniano<sup>7</sup>. Esse mesmo autor completa que, em ambos os processos, a fim de produzir textos e ler, o estudante precisa apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas).

Esses dois processos se complementam, produção de texto e leitura, como um conjunto de práticas e eventos sociais que os envolve, tal como seus efeitos transformadores naqueles que participam direta ou indiretamente dessas práticas ou eventos. Com esse pressuposto, entendemos, como Machado (2000), que são as representações por nós interiorizadas que são mobilizadas diante a necessidade da produção e compreensão de linguagem e que exercem influência decisiva sobre vários aspectos do texto.

Relembrando que, para Bronckart (2012), toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, pode ser aplicada à noção de texto e que aprender uma língua é aprender a se comunicar. Quanto à comunicação, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 141), tanto a oral quanto a escrita podem e devem ser ensinadas sistematicamente. Logo eles aclaram que, “se considerarmos a aprendizagem como um processo de apropriação e de internalização de experiências acumuladas para a sociedade ao longo da história”, os *megainstrumentos*, os gêneros “podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 141), e as práticas de linguagem se tornam essenciais.

Ao adentrarmos a visão de ensino de Dolz e Schneuwly (2004), conferimos que os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os estudantes, pois quanto à grande variedade existente de práticas de linguagens, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas.

Em relação ao trabalho em sala de aula por meio dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que os gêneros proporcionam aos estudantes possibilidades de análises das condições contextuais sociais de produção e de recepção de texto, bem como fornecem aos estudantes um quadro de análise de conteúdos, da organização do conjunto de textos, das sequências que o compõem, das unidades linguísticas e, também, das características específicas da textualidade oral de cada gênero. Conclui-se que os gêneros se integram facilmente aos projetos a serem desenvolvidos em sala de aula e permitem propor aos estudantes atividades específicas e que fazem sentido.

---

<sup>7</sup>Dialogismo do sentido bakhtiniano- é a característica essencial da linguagem, é um princípio constitutivo da linguagem e intrínseco a ela. Nas palavras de Barros (2003, p. 2), “é a condição do sentido do discurso”. Considerando a concepção bakhtiniana, Barros afirma que o processo dialógico da linguagem pode ser entendido sob dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto; e o da intertextualidade no interior do discurso.

Assim sendo, o gênero como objeto concreto de ensino e instrumento de trabalho para o desenvolvimento de linguagem, implica em um “trabalho lento, longo e complexo de avaliação do que é adquirido...” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), possibilitando novas dicas para o trabalho do professor em sala de aula. No que tange ao trabalho com o gênero em sala de aula, há dois fatores relevantes. i) a introdução do gênero na escola é resultado de uma decisão didática com vistas precisas na aprendizagem. Primeiramente, precisa-se aprender a dominar o gênero, para conhecê-lo e apreciá-lo e, posteriormente, melhor compreendê-lo e produzi-lo. ii) desenvolver capacidade que propicie uma transformação do gênero, mesmo que parcial, para que se atinjam os objetivos de aprendizagem com a máxima eficácia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ao adentrar a escola o gênero sofre transformação, pois se torna gênero a aprender, porém não deixa de ser um gênero para se comunicar, em outras palavras. ele funciona em um ambiente, sala de aula, diferente daquele em que se originou, ambiente social.

Os gêneros textuais/discursivos, ao entrarem à escola, tornam-se objeto de ensino, como ainda instrumento de comunicação, afirma Dolz e Scheneuwly (2004). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 285), “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos...”, logo conhecer as características dos gêneros evidencia o que a caracterização de cada um pode apresentar de interessante para o ensino. O lugar social de produção, a organização textual, a finalidade da situação comunicacional, o vocabulário, as formas linguísticas e até mesmo a dicção são exemplos de características a serem analisadas.

Para que se defina o objeto de ensino e as dimensões que serão ensinadas, é necessário levar em consideração várias questões, entre elas, a transformação<sup>8</sup> do gênero ao adentrar a escola, as possibilidades dos estudantes, os objetivos de natureza ética que a escola propõe para o ensino, a construção de materiais didáticos adequados, que possibilitem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a ser efetivamente ensinados e as capacidades que serão construídas junto aos estudantes.

Machado e Cristovão (2006, p. 552), fundamentadas na corrente conhecida como “Escola de Didática” francesa, cujas reflexões o Grupo de Genebra, também, utiliza e reelabora explicitam que o modelo de transposição didática

...não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando

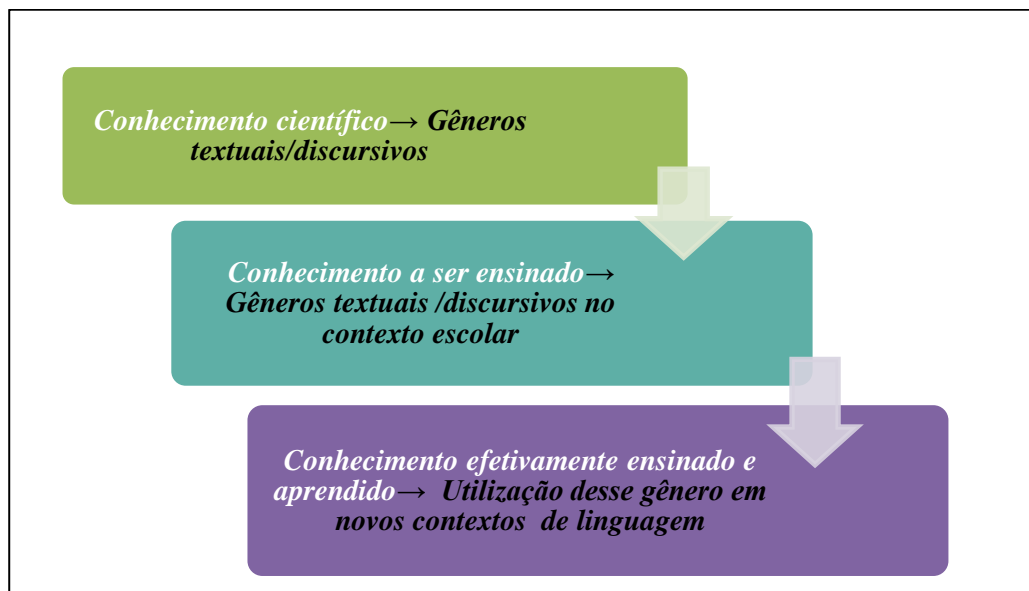
---

<sup>8</sup>Adaptações para o ensino. Ex: uma entrevista que habitualmente acontece em um meio de comunicação, ao ser inserida na escola, passa a um contexto comunicativo que é apenas ficcional.

temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

De acordo com essas pesquisadoras, no artigo “A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros”, há três níveis básicos que devem ser considerados para a transposição didática da noção do gênero, ou seja: i) o **conhecimento científico**, ii) o **conhecimento a ser ensinado**; iii) o **conhecimento efetivamente ensinado e aprendido**. As autoras não descartam outros subníveis que podem vir a existir entre esses três níveis, conforme Figura 3.

**Figura 3:** Níveis da transposição didática.



Fonte: Da autora com base em Machado e Cristovão (2006).

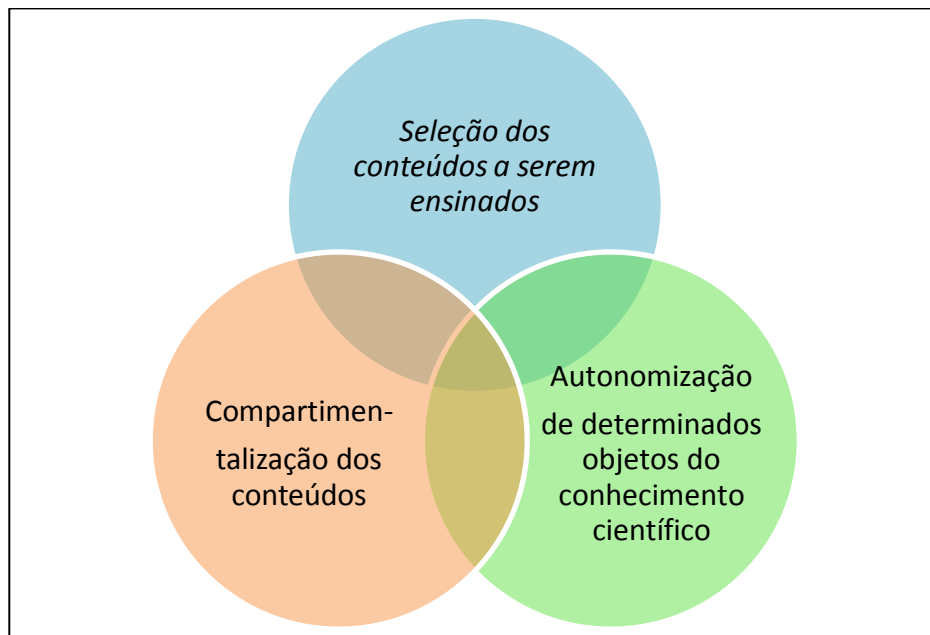
A figura acima aponta que os gêneros textuais/discursivos que circulam nas diversas esferas da sociedade são os **conhecimentos científicos**, os quais, ao serem transpostos para o contexto de sala de aula, passam ser objeto de ensino, **conhecimento a ser ensinado**. Logo este conhecimento, ao ser utilizado em situações concretas de ensino, passa a ser **conhecimentos efetivamente ensinados e aprendidos**. A partir do momento em que o estudante se apropria desse novo conhecimento e o utiliza nas práticas de linguagens dentro dos próprios contextos sociais esse conhecimento passa a ser **conhecimento aprendido**.

Machado e Cristovão (2006) explicitam que desde o PCN de LP (BRASIL, 1998) nos deparamos com o primeiro nível da transposição didática. Nesse documento, mediante as imposições, são determinados quais objetos científicos serão transformados em objetos de ensino. Nesta transformação, os objetos de ensino sofrem um controle social exercido pelas

autoridades de\_ensino e cientificamente, bem como pelos especialistas que atuam nas instituições governamentais.

Assim sendo, referente à transposição didática da noção de gêneros, as autoras supracitadas explicitam que podem surgir alguns problemas nesse primeiro nível em relação ao ensino de línguas, como mostra a Figura 4.

**Figura 4:** Problemas encontrados na transposição didática.



**Fonte:** Da autora baseada em Machado e Cristovão (2006).

A figura acima mostra os problemas que podem surgir durante a transposição didática da noção de gêneros. Machado e Cristovão (2006) distinguem esses problemas, aclarando que na própria seleção dos conteúdos a serem ensinados, considera-se tanto o conhecimento científico quanto as práticas sociais de linguagens. No processo de autonomização de determinados objetos do conhecimento científico, a separação da teoria global e da problemática científica, em que surgiram e em que ganham sentidos específicos, esses objetos de ensino ganham novos significados. Quanto à compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e ao risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial, as autoras explicitam que há várias teorias de linguagens concorrentes que possibilitam resolver as diversas questões de linguagem e de língua no conjunto de seus aspectos. Portanto os especialistas, pesquisadores, que constroem as diretrizes gerais para o trabalho dos professores, utilizam diferentes elementos advindos dessas\_diversas teorias, buscam construir,

nessas diretrizes, o mínimo de coerência no próprio campo didático o que, muitas vezes, nem sempre acontece.

Ao pensarmos em transposição didática, precisamos pensar também na tríade **professor-objeto de ensino-estudante**, pois é o **professor** quem fará a transposição dos conhecimentos científicos, gêneros textuais/discursivos encontrados nas práticas sociais, para se tornarem **objeto de ensino**. Assim é de grande relevância conhecer as dificuldades e facilidades que os **estudantes** possuem para transformar o conhecimento científico em objeto de ensino e, de igual modo, em conhecimento ensinado e, conseqüentemente, aprendido.

Concernente à ideia dessas transformações que um gênero pode sofrer, ao ser transposto para o contexto de sala de aula, é que Schneuwly e Dolz (2004) trazem a proposta de modelo didático do gênero, doravante MDG, o qual tem o objetivo de mostrar as dimensões ensináveis dos gêneros.

Bork (2016, p. 113) assinala que o MDG de Schneuwly e Dolz (2004) explicita um conjunto de hipóteses fundadas sobre um conjunto de dados disponíveis, sendo eles:

- i) determinados resultados de aprendizagem esperados e expressos em documentos oficiais;
- ii) conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- iii) determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que não permitem definir a zona de desenvolvimento proximal, porém permitem que esboçemos alguns contornos).

Considerando os pontos citados por Bork (2016), entendemos que eles ajudam a definir a intervenção didática que deverá ser feita pelos professores, ajudam na construção do MDG compatível com o nível dos estudantes, bem como organizam as categorias que devem ser trabalhadas no MDG, proporcionado ao professor ir ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes, possibilitando, ainda, um trabalho com as capacidades de linguagem, item que será desenvolvido na próxima seção.

## 2.8 Capacidades de linguagem

Ao produzir os MDG, é de grande relevância saber quais capacidades de linguagem se quer alcançar nos estudantes. Bork (2016, p. 107) assinala que as capacidades de linguagem, doravante CL, fazem com que os estudantes, ao interagir em sala de aula, apropriem-se do gênero em estudo, de maneira a “concebê-los como instrumento mediador entre a pessoa e o agir social do sujeito por meio dele/deles”.

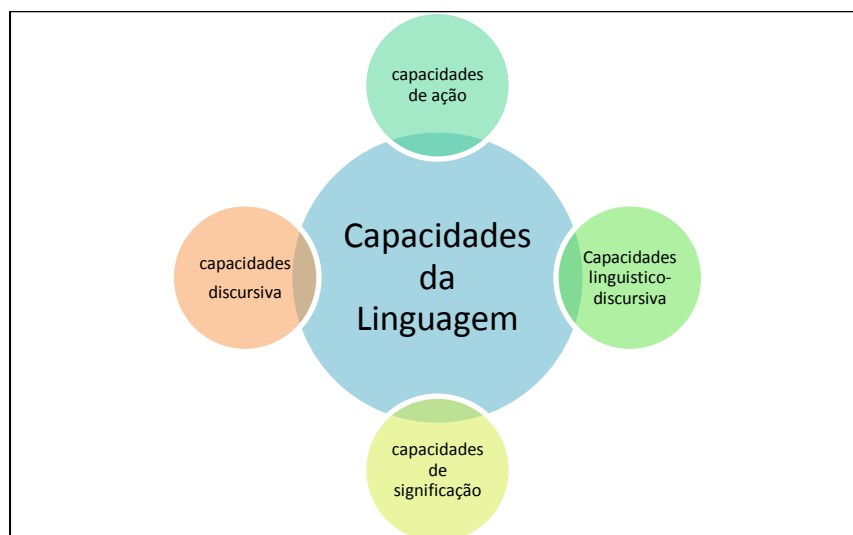
Cristovão (2005), em seu artigo “Gêneros textuais, Material Didático e Formação de Professores”, assinala que Machado (2004), em um trabalho fundamentado nas teorias, nos principais autores subjacentes ao ISD e nas definições de termos centrais para a interpretação do ISD e da relação de gênero com atividade, ação de linguagem e texto, conclui e defende que, de acordo com Bronckart (1999, p. 28), “o objeto real de ensino e aprendizagem, portanto seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem” (CRISTOVÃO, 2005, p. 177).

Então, concernente às CL, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) explicitam que:

o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Uma pessoa, ao ler ou produzir textos, mobiliza os próprios conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, afirma Cristovão (2007). Nesse sentido, a autora acredita que a pessoa, ao desempenhar essa ação, aprende operações de linguagem definidas pelas CL. Ainda explica que, no quadro do ISD, considera-se que, em relação à linguagem, aprender a ler e produzir textos demanda a aprendizagem de CL. Então, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), também em Dolz e Schneuwly (1998) aclaram que seriam três as capacidades de linguagem, **capacidades de ação (CA)**, **capacidades discursivas (CD)** e as **capacidades linguístico-discursivas (CLD)**. Cristovão (2013) propõe as **capacidades de significação (CS)**, como mostra a Figura 5.

**Figura 5:** Capacidades de linguagem.



Fonte: Da autora, baseada em Cristovão (2007, 2013).

Assim sendo e, em consonância com o quadro acima, faz-se necessário compreender cada uma dessas CL, uma vez que cada uma possui determinadas características que podem mobilizar diferentes capacidades possibilitando a aprendizagem.

- a) **As capacidades de ação, (CA)**, referem-se à habilidade de adaptar a produção de linguagem às características do contexto específico de produção, bem como às características de um destinatário, também, específico. Assim sendo, as representações da situação comunicacional têm relação direta com o gênero que está sendo estudado, pois o texto produzido estará, especificamente, ajustado a um destinatário, a um conteúdo, a um objetivo e coerente com as regras de funcionamento da linguagem socialmente compartilhada. Em outras palavras, é a capacidade que o agente produtor tem de adaptar toda sua produção ao agente receptor dentro de um contexto e de uma linguagem específica (CRISTOVÃO, 2007, p. 263).
- b) **As capacidades discursivas, (CD)**, possibilitam ao agente produtor do texto escolher os tipos de discursos, a sequência textual, organização do conteúdo dentro de uma ação de linguagem determinada. Em outras palavras, a habilidade de mobilizar modelos discursivos (CRISTOVÃO, 2007, p. 263).
- c) **As capacidades linguístico-discursivas, (CLD)**, têm relação com a arquitetura do texto, ou seja, com as possibilidades de realizar as operações implicadas na produção textual de acordo com as exigências e as características de cada texto que o agente produtor possui. Tais operações são de quatro tipos: “i) as operações de textualização, que incluem a conexão e coesão nominal e a verbal; ii) os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; iii) a construção de enunciados, oração e período; iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais” (CRISTOVÃO, 2007, p. 263).

Em outro artigo, Cristovão (2013) propõe outra capacidade, a qual denomina de **Capacidades de Significação, (CS)**. Justifica essa proposta pela necessidade de evidenciar, entre outras, uma contribuição marcada para o quadro de intervenção didática à produção e compreensão de textos na aprendizagem de línguas.

Essa mesma autora juntamente com Cristóvão e Stutz (2011, p. 22-23) defende e explica que as CS

...possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc) que envolvem esferas de atividade, atividades

praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

De acordo com a autora, as capacidades, inclusive, a de significação, estão articuladas e atravessadas entre si, como mostra a Figura 5. Cristovão (2013), também, explica que as CA e CS constituem uma análise pré-textual, deslocando-se do nível da atividade ao nível da ação de linguagem. Quanto às CD e às CLD, a autora afirma que elas privilegiam as análises textuais.

A autora aponta que a ideia subjacente às CS está fundamentada no que Fillietaz e Bronckart (2004) entendem sobre significação, pois, de acordo com esses autores, há vários elementos que agem na construção das significações, entre eles os gêneros (CRISTOVÃO, 2013).

Cristovão (2013, p. 274) declara que a proposta das CS se sustenta e se justifica diante dois importantes conceitos, sendo eles:

- 1) proporcionar rols de possibilidades de interpretação/compreensão e ação em suas relações dinâmicas e interdependentes com sua rede;
- 2) a recorrência de tarefas em materiais e em práticas didáticas de tarefas de busca de informação desses elementos sem aprofundar nas relações dessas informações com a produção de significação.

Assim sendo, entendemos, como Costa (2000), que o estudante, ao produzir textos e ler, precisa se apropriar de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas, isto é, as capacidades cognitivas e as metacognitivas, capacidades estas que podem ser proporcionadas pelos gêneros textuais/discursivos, pois eles possibilitam aos estudantes as análises das condições contextuais sociais de produção e de recepção de texto, fornecem um quadro de análise de conteúdos, da organização do conjunto de texto, das sequências que o compõem, das unidades linguísticas, bem como das características específicas da textualidade.

Com a finalidade de explanar o que cada atividade trabalhada em sala de aula pode possibilitar no desenvolvimento do estudante, o Quadro 1 apresenta os critérios, referentes a cada uma das capacidades de linguagem.

**Quadro 1:** Refere-se às capacidades que os professores devem trabalhar para que os estudantes alcancem as competências objetivadas.

Os critérios para a análise compreendem:	
Capacidades de Ação	1(CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é redigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo. 2(CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação. 3(CA) Levar em consideração propriedades de linguagens na sua

	<p>relação com aspectos sociais e/ou culturais.</p> <p>4(CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).</p>
Capacidades discursivas	<p>1(CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato de texto, localização de informações específicas no texto), entre outros.</p> <p>2(CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.</p> <p>3(CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.</p> <p>4(CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).</p>
Capacidades linguístico-discursivas	<p>1(CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.</p> <p>2(CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo).</p> <p>3(CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).</p> <p>4(CLD) Dominar operações que cooperam para coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).</p> <p>5(CLD) Expandir vocabulário que permita expandir a produção de texto.</p> <p>6(CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.</p> <p>7(CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto.</p> <p>8(CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.</p> <p>9(CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto.</p> <p>10(CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.</p> <p>11(CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).</p>
Capacidades de significação	<p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz.</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos.</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem.</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com a realidade.</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero.</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações texto-contexto (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20-23).</p>

**Fonte:** Da autora fundamentada em Cristovão et al. (2010), Cristovão e Stutz (2011) e Labella-Sánchez (2016).

Como mostram a Figura 5 e o Quadro 1, as CL se laçam e entrelaçam. Assim sendo, para que se concretizem as competências em leitura e escrita, as CL se mostram essenciais na construção da categoria de análise desta pesquisa, as quais serão abordadas novamente no momento em que for mencionado como as atividades relatadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área.

Encerra-se aqui o capítulo dedicado aos aportes teóricos que embasam esta pesquisa, passando-se, a seguir, ao capítulo metodológico.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo da dissertação, estão descritas as escolhas metodológicas, para desenvolvimento e execução da pesquisa e está dividido em quinze seções. Na primeira seção, a caracterização da pesquisa como qualitativa. As próximas sete seções trazem a descrição do Projeto Intensivão, cumprindo o primeiro objetivo específico que é “Descrever o Projeto Intensivão do ano de 2015 com o propósito de contextualizar esta pesquisa”, as duas próximas seções explicitam sobre o contexto sócio-histórico da organização da pesquisa e os seus participantes. As últimas cinco seções trazem a teoria e os procedimentos da Teoria Fundamentada nos Dados, descrevendo os procedimentos de análise.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa conta com a aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Lavras-UFLA sob o número 58449516.3.0000.5148. Ela é caracterizada como qualitativa, pois a investigação a que se propõe é sobre as percepções de ensino relatadas pelos professores aos gêneros textuais/discursivos e/ou textos, durante o projeto Intensivão, bem como os possíveis significados construídos pelos professores durante esse processo. Neste sentido, esta investigação corrobora com a afirmação de Bogdan e Biklen (1994) de que o investigador qualitativo tenta compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados, assim como descrever em que consistem esses mesmos significados.

Silveira e Córdova (2009), recorrendo a Minayo (2001, p. 14), expõem que

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Deste modo, os aspectos com que a pesquisa qualitativa se preocupa não podem ser quantificados, pois pertencem à realidade e centram-se na dinâmica e na compreensão das relações sociais.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o investigador qualitativo se interessa mais pelo processo que acontece dentro de um contexto e de um ambiente específico, buscando saber como os participantes envolvidos nesse processo o perceberam e o interpretaram. Denzin e Lincoln (2006) compreendem que a pesquisa qualitativa tem uma abordagem interpretativa,

uma vez que os pesquisadores tecem seus estudos, em cenários naturais, buscando compreender os fenômenos e os significados que os participantes da pesquisa a eles conferem.

Creswel (2007) explicita que, nessa perspectiva de estudo, a fonte direta dos dados é o contexto natural, assim como esses dados são predominantemente descritivos. Ainda assinala que a preocupação com o processo é maior do que com o produto, visto que o pesquisador busca verificar “como” um problema determinado se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Neste sentido, percebe-se que o foco desta pesquisa converge às afirmações dos autores supracitados, vez que, ao discutir as percepções de ensino relatadas pelos professores aos gêneros textuais/discursivos e/ou textos, durante um contexto específico, que é o projeto Intensivão, buscam-se compreender essas práticas de ensino dentro de realidades sociais também específicas. Ainda o enfoque da pesquisadora para esse estudo é o processo do projeto, no qual os professores desenvolveram as práticas pedagógicas e construíram os possíveis significados.

Ainda assim, concernente à pesquisa qualitativa, Creswel (2007) afirma que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, uma vez que ela é emergente e não estritamente pré-configurada. Nesse sentido, ressalta-se que os conhecimentos desta investigação inserem-se na perspectiva construtivista indutiva, já que são considerados os múltiplos significados individuais, sociais e historicamente construídos como meio para compreender uma determinada situação educacional.

Postas as considerações sobre a pesquisa qualitativa, as próximas seções explicitam as configurações do projeto Intensivão, no ano de 2015, ou seja, o embasamento legal do Projeto Intensivão; o contexto de pesquisa: apresentação da escola em foco; a reestruturação da escola para o Projeto Intensivão; a organização do projeto em 2015; o (re)pensar do Projeto no turno vespertino: nova configuração; os objetivos do projeto e as orientações dadas aos professores a fim de prepará-los para o projeto e, por fim, os materiais utilizados e sua aplicação no Projeto. É relevante lembrar que toda descrição do Projeto Intensivão refere-se à contextualização desta pesquisa.

### **3.2 Embasamento legal do Projeto Intensivão**

A Constituição federal de 1988, doravante CF/88 e a LDBEN/96, são os documentos balizadores da educação brasileira (BRASIL, 1988, 1996).

Desde 2001 a LDBEN/96 vem recebendo várias modificações e uma delas foi a lei nº 12.976 de 2013 que alterou a obrigatoriedade da educação brasileira, explicitando que a educação básica está organizada em: (a) pré-escola; (b) ensino fundamental; (c) ensino médio (BRASIL, 1996, 2013).

Uma das diretrizes da LDBEN/96 refere-se à flexibilização organizacional do ensino fundamental. O artigo 23 dessa lei destaca que a educação básica brasileira poderá ser organizada em

[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Assim sendo, esse artigo da LDBEN/96 possibilita às escolas, mesmo que em períodos curtos e por meio de projeto, (re)estruturarem-se para atender as reais demandas políticas e sociais, a fim de promoverem a democratização do ensino e a efetivação do desenvolvimento educacional brasileiro.

A redação dada pela lei nº 11.274 de 2006 altera o artigo 32 da LDBEN/96 e aclara que o ensino fundamental terá duração de 9 anos iniciando aos 6 anos de idade (BRASIL, 1996, 2006).

A LDBEN/96 no artigo 32 traz como objetivo, para a formação básica do estudante/cidadão, entre outros

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Por meio desses objetivos propostos pela LDBEN/96, torna-se perceptível tamanha abrangência dos conhecimentos produzidos, histórico, político, social e culturalmente pelo homem, bem como esses conhecimentos podem tornar o estudante/cidadão ávido às práticas sociais, da mesma maneira que embasam, legalmente, o Projeto Intensivão, o qual tem como objetivo contribuir com os conhecimentos em LP dos estudantes da educação básica nos 2 primeiros ciclos do ensino fundamental.

Após o embasamento legal do projeto, abordamos, na próxima seção, a escola em que o Intensivão foi desenvolvido.

### 3.2.1 Contexto de pesquisa: apresentação da escola em foco

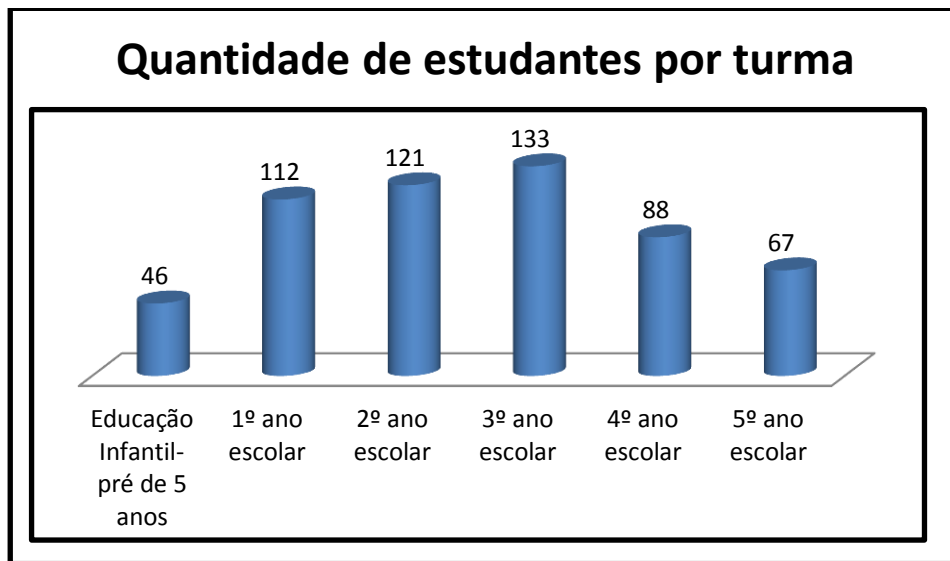
A escola em foco atende crianças de cinco a dez anos de idade, isto é, da educação infantil ao segundo ciclo do ensino fundamental, somando 567 crianças oriundas de 11 bairros, fazendas e proximidades.

Os bairros em que essas crianças estão inseridas são formados por pessoas da classe média. Todas as casas possuem energia elétrica, esgoto e água encanada. A comunidade escolar envolve-se com a escola, participando de reuniões para os pais e/ou responsáveis, com a finalidade de informar o rendimento escolar de cada criança. Durante as apresentações culturais, como: dia da família, há uma representatividade expressiva dos pais e/ou responsáveis na escola para prestigiar as apresentações das crianças. Também, sempre que são chamados a comparecerem à escola, por razão de indisciplina ou de dificuldades na aprendizagem, bem como para organizarmos o pedido e/ou encaminhamento para o atendimento com profissionais específicos como oftalmologista, psicólogos, psicopedagogos, neuropediatras e outros, a grande maioria dos pais comparece à escola, exceto alguns pais e/ou responsáveis que, por razões específicas, como: trabalhar no turno em que o filho estuda, problemas sociais e outros não comparece à escola quando chamados.

A biblioteca escolar possui sala própria, ampla e bem arejada, é localizada no bloco ao lado das salas da educação infantil, possui cerca de 3.500 livros literários, dos quais parte foi doada pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, e outros adquiridos pela escola com as verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE.

Essa escola possui 12 salas de aulas e funciona em dois turnos distintos, matutino e vespertino, somando 24 turmas. No turno matutino, estão cinco turmas do terceiro ano escolar, quatro do quarto e três do quinto ano escolar. No turno vespertino, são duas salas de educação infantil, cinco de primeiro ano e cinco de segundo ano escolar. O gráfico abaixo mostra o quantitativo de estudantes por ano escolar.

**Gráfico 1:** Quantidade de estudantes por anos escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.



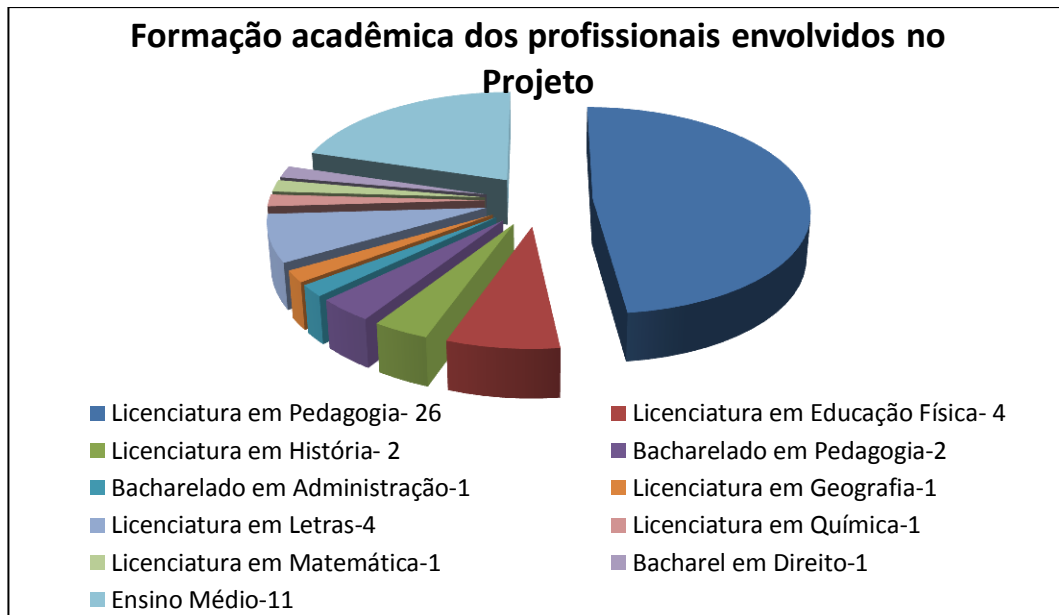
**Fonte:** Da autora, baseada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – INEP, 2015).

Para atender as vinte e quatro turmas, que totalizam 567 matrículas, há nesta escola 26 professores atuando em sala de aula, 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 especialistas da educação básica, 2 eventuais, 5 auxiliares de serviços gerais, 3 cozinheiros, 2 bibliotecárias, 2 professoras readaptadas trabalhando na secretaria, 1 secretário, 1 professora do Atendimento Especializado, 2 professoras de reforço e 4 monitores do Programa Mais Educação<sup>9</sup>.

O gráfico abaixo aponta o quantitativo de funcionários por área de atuação na escola, bem como a formação acadêmica de cada funcionário. A tabela com mais especificações está no apêndice 1.

<sup>9</sup>O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação, para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007, 2010).

**Gráfico 2:** Formação acadêmica dos profissionais envolvidos no Projeto.



**Fonte:** Da autora baseada no INEP (2015).

O Gráfico 2 aponta um quantitativo de 52 profissionais envolvidos no projeto e um total de 54 cursos desde o ensino médio à graduação. Observa-se que o número de formação acadêmica é maior que o quantitativo de funcionários, assim sendo faz-se necessário esclarecer que 2 funcionárias possuem 2 graduações, ou seja, uma é graduada em Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia a outra é licenciada em Letras e em Pedagogia.

Depois de considerações sobre a escola e sobre os profissionais envolvidos no Projeto, na próxima seção faz-se a descrição do projeto.

### 3.2.2 Reestruturando a escola para o Projeto Intensivão

Desde as primeiras versões do Intensivão, o principal objetivo foi contribuir com os conhecimentos em LP dos estudantes da educação básica, nos 2 primeiros ciclos do ensino fundamental, uma vez verificadas as dificuldades que esses estudantes possuíam na língua materna.

A primeira versão do Projeto aconteceu no ano de 2010 e teve a durabilidade de seis anos consecutivos, ou seja, no ano de 2015 foi a sexta e última versão do projeto. No ano de 2016, de acordo a atual diretora, o projeto não aconteceu, porque alguns profissionais não foram contratados como: o professor eventual, o professor bibliotecário e os professores para o reforço.

No ano de 2015, o projeto foi organizado e coordenado pelas especialistas da educação básica dos turnos matutino e vespertino. Ambas, em constante comunicação, elencaram as capacidades que foram utilizadas por todos os professores participantes do projeto, para o

processo de ensino em todos os níveis de aprendizagem por 30 dias, durante 5 dias por semana e 2h e 30min por dia.

Os materiais selecionados e utilizados nos dois turnos foram organizados pelas especialistas da educação, em conjunto com os professores de cada turno e de cada turma, após verificado o nível de aprendizagem dos estudantes. Alguns desses materiais selecionados não foram utilizados pelos professores e substituídos de acordo com a necessidade de cada turma.

O Projeto teve como público crianças de 6 a 10 anos de idade, ou seja, dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Assim sendo, do quantitativo de 567 estudantes matriculados na escola 521 estudantes participaram do Projeto, 46 estudantes não participaram, pois estavam estudando na Educação Infantil, pré de 5 anos e este segmento da educação básica não participou do Projeto.

Assim, a escola foi organizada de duas maneiras diferentes durante o ano de 2015. A primeira, como se aponta na Tabela 6, refere-se ao período em que não está acontecendo o Projeto, a Tabela 3 explicita a organização da escola durante o Projeto.

**Tabela 4:** Quantitativo de professores efetivos e contratados dentro de cada ano escolar.

<i>DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- ANOS INICIAIS</i>		
<i>ANO ESCOLAR</i>	<i>CONTRATO</i>	<i>EFETIVO</i>
1º	5	-
2º	2	3
3º	1	4
4º	-	4
5º	2	1

Fonte: Da autora baseada no Censo escolar da escola envolvida no Projeto (INEP, 2015).

Essa tabela mostra que a quantidade de professores efetivos é maior que a dos professores contratados, ou seja, há 12 professores efetivos e 10 professores contratados. Os professores efetivos escolhem os anos escolares em que querem atuar. Percebe-se, por meio da Tabela 4, a qual foi baseada no Censo Escolar de 2015, que a preferência dos professores efetivos é trabalhar com estudantes já alfabetizados e/ou em período de consolidação da alfabetização.

No entanto, para o trabalho, durante o Projeto Intensivão, no nível A de aprendizagem, foi analisado o perfil de cada professor, critérios citados na seção seguinte. As especialistas da educação designaram quais professores ficariam com esse nível A de aprendizagem.

Assim sendo, a (re)divisão dos professores que atuaram em cada nível de aprendizagem, de acordo com o perfil, independente da situação funcional, ou seja, contratado ou efetivo, está explicitada na tabela abaixo.

**Tabela 5:** Quantitativo de professores que trabalharam diretamente com os estudantes dentro dos níveis de aprendizagem.

<b>Número de professores</b>	<b>Nível de aprendizagem dos estudantes</b>
<b>11</b>	Nível A <sup>10</sup>
<b>09</b>	Nível B <sup>11</sup>
<b>08</b>	Nível C <sup>12</sup>

Fonte: Da autora baseando-se nas próprias anotações para organização do projeto Intensivão (2015).

Do total de professores que atuam no Projeto Intensivão, no ano de 2015, 22 professores atuavam nos anos escolares, 2 atuavam como bibliotecários, 2 como eventuais e 2 como professoras de reforço, totalizando 28 professores para atender os 521 estudantes envolvidos no Projeto. Nota-se pela Tabela 5, também, um maior número de professores atuando com os estudantes no nível A de aprendizagem, pois, nesse nível de aprendizagem, estavam todos os estudantes não alfabetizados desde o 1º até o 5º ano escolar.

Depois das considerações sobre a (re)estruturação escolar, a seção seguinte desenha a organização do projeto para atender os estudantes.

### 3.2.3 Organização do projeto em 2015

Nos primeiros dias do segundo semestre, as especialistas da educação básica do turno matutino e eu iniciamos a (re)estruturação do projeto Intensivão. Inicialmente, decidimos que nos dois turnos, matutino e vespertino, a divisão dos estudantes aconteceria mediante os níveis de aprendizagem e utilizaríamos os seguintes critérios:

1º) o nível de escrita de cada estudante, o qual foi avaliado, por meio de atividades desenvolvidas durante as aulas, no decorrer do primeiro semestre e sem mediação dos professores.

<sup>10</sup>Nível A de aprendizagem- refere-se aos estudantes que ainda não estão alfabetizados.

<sup>11</sup>Nível B de aprendizagem- refere-se aos estudantes alfabetizados, mas que ainda não alcançaram o desempenho esperado para o ano escolar em que estão.

<sup>12</sup>Nível C de aprendizagem- refere-se aos estudantes alfabetizados que já alcançaram o desempenho esperado para o ano escolar em que se encontram.

Para entender o nível de escrita de cada estudante, considerou-se a pesquisa de Ferreiro e Teberosky, *Psicogênese da língua escrita* (1998), na qual as autoras entendem que as crianças levantam hipóteses a respeito do código escrito, passando pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Em suma, Mendonça e Mendonça (2011) esclarecem que, para Ferreiro e Teberosky, esses níveis de escrita passam por três períodos, sendo: i) da distinção entre imagens e letras, números e sinais; ii) controle progressivo e de construção a fim de diferenciar as formas das variações de número de letras por palavras e sílabas. Esses dois primeiros níveis configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; iii) perpassa pela fonetização da escrita, ao aparecer as atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

2º) As observações dos professores sobre a aprendizagem de cada estudante da própria sala de aula constavam no portfólio avaliativo, o qual tinha o objetivo de avaliar o nível de escrita, a progressão da aprendizagem sobre a leitura, interpretação de texto, organização das ideias no processo da escrita e a autonomia em desenvolver as atividades.

3º) Para os estudantes que a escola já havia verificado as dificuldades de aprendizagem e que faziam reforço escolar durante 50 minutos, 3 vezes por semana, com a professora Maria Flor, nome figurativo, foram analisadas as avaliações escritas, o nível de leitura, as observações sobre a progressão da aprendizagem durante o período do reforço.

4º) E último critério, dialogamos com os professores para saber se o estudante lia silabando ou com fluência; se compreendia o que lia, ou não e se essa compreensão se fazia com facilidade, ou não; sobre a interpretação escrita: se o estudante registrava o que compreendia sem intervenção do professor, ou se registrava apenas com intervenção do professor. Após esse diálogo, passamos a entender melhor os dados obtidos pelas avaliações, portfólios e observações dos professores.

Por fim, após analisar todos os dados encontrados, pudemos concluir o nível de desenvolvimento escolar de cada estudante e fizemos a (re)divisão da escola por nível de aprendizagem.

O passo seguinte foi analisar o perfil de cada professor, apêndice 2, considerando os seguintes critérios: i) tempo de magistério; ii) afetividade no trabalho com os estudantes; iii) se faz ou não mediação de conhecimentos e/ou intervenção pedagógica; iv) domínio de sala de aula; v) planejamento diário; vi) como desempenha o trabalho em sala de aula; vii) horário de trabalho, uma vez que nessa escola há dois turnos de aula.

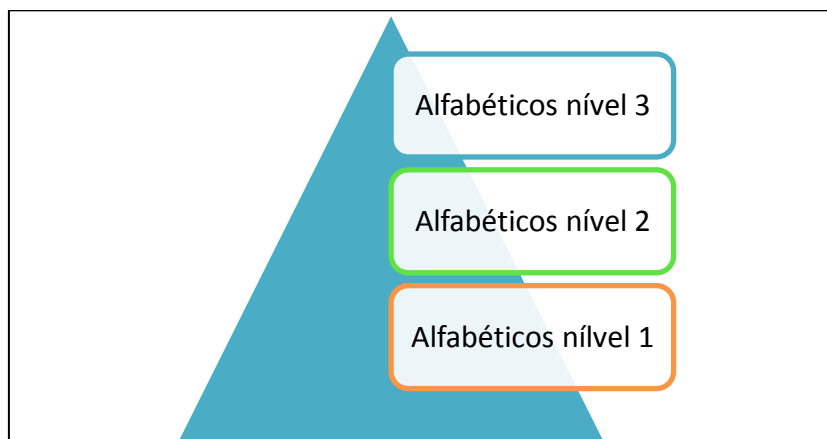
Esta análise do perfil dos professores aconteceu diante a necessidade da reestruturação da escola, para a (re)divisão por nível de aprendizagem, bem como pela resistência de alguns em trabalhar com os primeiros anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Após a análise e conclusão do perfil dos professores, as especialistas da educação básica designaram quais professores trabalhariam com o nível A de aprendizagem, e os professores que não foram designados escolheram entre os níveis B e C de aprendizagem.

### 3.2.4 (Re)pensando o Projeto no turno vespertino: nova configuração

No ano de 2015, os estudantes alfabetizados foram (re)divididos em 3 níveis de aprendizagem, de acordo com a proficiência em leitura e interpretação oral e escrita, como mostra a Figura 6.

**Figura 6:** Níveis de aprendizagem trabalhados no Intensivão.



Fonte: Da autora baseada no nível de proficiência em leitura, interpretação oral e escrita (2015).

A Figura 6 ilustra os níveis em que os estudantes alfabéticos participantes do Projeto Intensivão foram (re)divididos, logo se faz relevante compreendermos cada nível exposto na figura, assim sendo:

- i) **alfabéticos nível 1-** estudantes alfabetizados recentemente, ou seja, grande parte dos estudantes do primeiro ano escolar e alguns do segundo ano escolar;
- ii) **alfabéticos nível 2-** estudantes com pouca fluência em leitura, dificuldade na escrita, na compreensão e interpretação de texto, ou seja, alguns estudantes do primeiro ano escolar e poucos do segundo ano escolar;

- iii) **alfabéticos nível 3-** estudantes com fluência e entonação em leitura, também com mais facilidade na compreensão, interpretação textual e escrita, ou seja, estudantes do segundo ano escolar alfabetizados no primeiro ano escolar.

Dessa forma, os estudantes pré-silábicos e silábicos ficaram no nível A de aprendizagem; os silábicos alfabéticos e alfabéticos - Nível 1 - ficaram no nível B de aprendizagem e os alfabéticos - Níveis 2 e 3 - ficaram no nível C de aprendizagem.

Essa nova (re)estruturação do projeto possibilitou um trabalho por nível aproximado de aprendizagem dentro dos primeiros ciclos de aprendizagem do ensino fundamental. Destarte, essa nova (re)configuração do projeto do ano de 2015 o diferenciou das versões anteriores, pois, nos anos anteriores, a (re)divisão se fazia pelos níveis A – estudantes pré-silábicos e silábicos; nível B de aprendizagem– estudantes silábicos e alfabéticos; nível C de aprendizagem - para todos os estudantes alfabéticos independentemente se haviam sido alfabetizados recentemente ou não.

### **3.2.5 Objetivos do projeto e as orientações dadas aos professores a fim de prepará-los para o projeto**

Durante o projeto Intensivão do ano de 2015, os professores foram orientados a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as competências selecionadas para esse período, conforme tabelas do PROLFA, Anexo 1, PROEB, Anexo2 e das competências e habilidade selecionadas do CBC/EF, Apêndice 3.

Também, a diversificar as estratégias de ensino e materiais, para que os estudantes pudessem sanar as dificuldades de aprendizagem e/ou amenizá-las, conseqüentemente, mudando de nível de aprendizagem. Priorizou-se o trabalho com a leitura, compreensão oral e escrita, utilizando os mais diversos materiais, para que os estudantes alcançassem maior proficiência em leitura. As especialistas da educação básica orientaram os professores a adequar e graduar as atividades, de acordo com as competências e habilidades selecionadas, para cada nível de aprendizagem.

Para que os objetivos fossem alcançados, as orientações aos professores sobre como trabalhar dentro de cada nível foram em grupos de dois ou três professores, durante os módulos de estudos com as especialistas da educação e, coletivamente, em reunião pedagógica. Essas reuniões aconteceram com todos os professores, na semana anterior ao início do projeto e durante todo projeto. Também, algumas conversas de esclarecimentos sobre o projeto foram acontecendo à medida que os professores procuravam e/ou as

especialistas verificavam as dificuldades dos professores no trabalho diário com os estudantes dentro do projeto.

No ano de 2015, as especialistas da educação básica dos dois turnos decidiram que as orientações não aconteceriam apenas individualmente, visto que, no ano anterior ao orientar os professores individualmente, apenas nos módulos de estudos, alguns professores permaneceram com muitas dúvidas, as quais foram percebidas durante o projeto e as especialistas buscaram saná-las.

Por essa razão, no ano de 2015, buscou-se orientar os professores das mais diversas formas, para que eles pudessem conversar, esclarecer dúvidas e trocar experiências, uma vez que, em todo nível de aprendizagem, tínhamos professores que estavam trabalhando no projeto pela primeira vez e outros que haviam trabalhado no projeto nos anos anteriores.

Algumas orientações individuais se fizeram necessárias, pois precisávamos esclarecer e nortear o trabalho pedagógico, para os estudantes com deficiências reais, ou seja, alunos cegos, com baixa visão, com baixa audição e com síndrome de down, os quais faziam parte do projeto.

Muitas orientações se fizeram necessárias, algumas sobre como montar planejamentos específicos para o projeto, outras como aplicar os planejamentos específicos dentro de cada nível de aprendizagem selecionado para o Intensivo.

Para exemplificar como aconteciam as orientações em reuniões coletivas e/ou módulos individuais com os professores, no Apêndice 4 evidencia-se como os professores poderiam trabalhar as informações implícitas, ou seja, aquelas que não estão escritas, mas que podem ser observadas na análise textual, posto que alguns textos, mesmo que pequenos, trazem um grau de dificuldade maior na análise, compreensão e interpretação.

Segundo o glossário do CEALE, as informações de natureza explícita e implícita se articulam em um texto, sendo ambas fundamentais no processamento de construção dos sentidos (BRÄKLING, 2016). A construção de sentido em um texto não se dá apenas pelas informações explicitadas em sua linearidade, mas por aquelas que constituem o conhecimento de mundo dos interlocutores e que não foram citadas no texto, ou seja, “o implícito em um texto é tudo o que está presente nesse texto pela sua ausência – os subentendidos; é tudo o que não está dito, mas que também está significando” (glossário CEALE, Informação implícita no texto) (BRÄKLING, 2016).

Nesse sentido, as orientações das especialistas da educação básica de ambos os turnos, inicialmente, sinalizaram para o desenvolvimento da compreensão textual oral e somente

depois desenvolver o trabalho escrito da interpretação e análise dos textos e os professores poderiam utilizar as mesmas análises orais para o registro escrito da interpretação.

Mesmo que os estudantes do nível C de aprendizagem quase não apresentassem dificuldades de aprendizagem, todos participaram do projeto. Para esse nível, a especialista da educação básica do turno matutino orientou os professores para que trabalhassem com mais acuidade na leitura, na análise textual, na compreensão e na interpretação oral e escrita, a fim de que os estudantes pudessem alcançar maior proficiência de leitura, utilizando textos que exigiam compreensão oral e interpretação escrita mais complexa.

Após tecer considerações sobre as orientações dadas aos professores e o objetivo do projeto, na seção subsequente, é abordada a organização dos materiais que foram utilizados durante o projeto Intensivão.

### **3.2.6 Os materiais utilizados e a aplicação no Projeto**

Para a organização dos materiais que foram utilizados durante o projeto, *a priori*, as especialistas da educação básica informaram os professores de quem ficaria com o nível A de aprendizagem, *a posteriori*, os demais professores escolheram em qual nível de aprendizagem atuariam, isto é, nível de aprendizagem B e/ou C.

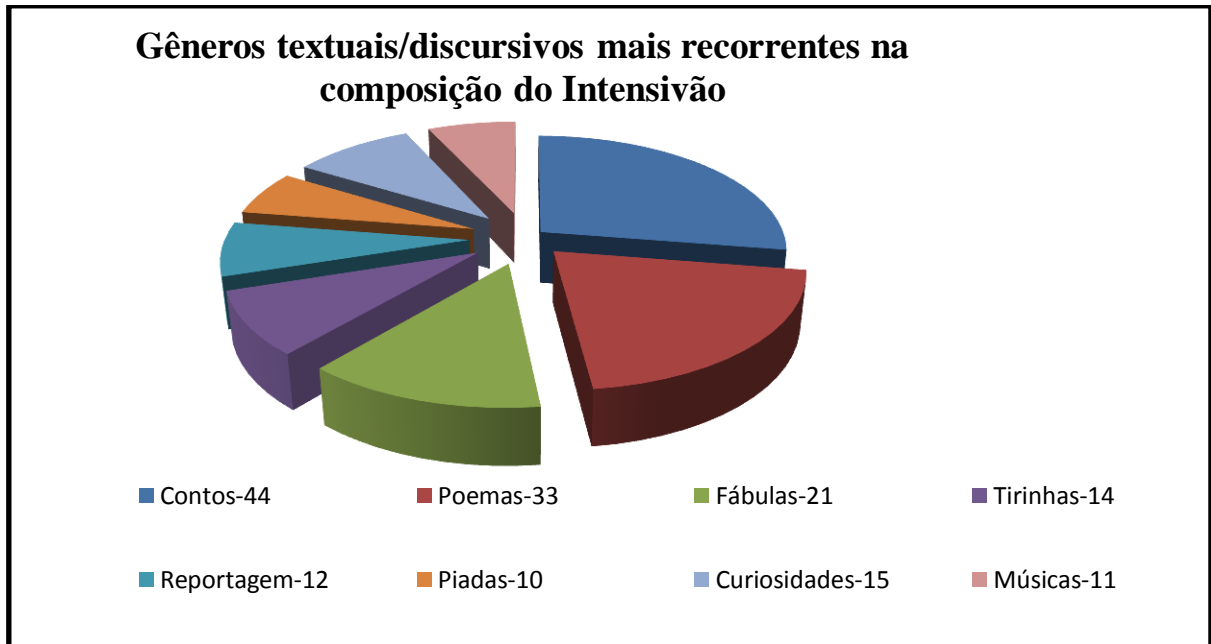
Assim sendo, passou-se à etapa de coleta de materiais para utilização durante o projeto, ou seja, i) pedimos a todos os professores, em reunião pedagógica, que pesquisassem e levassem diversos gêneros textuais/discursivos que atendessem aos níveis de aprendizagem em que atuariam; ii) as duas especialistas da educação básica selecionaram, na internet, diversos gêneros textuais/discursivos que poderiam ser trabalhados nos três níveis de aprendizagem; iii) também selecionaram textos que já haviam sido utilizados nas versões anteriores ao projeto de 2015 e nas avaliações sistêmicas até o ano de 2014.

Portanto os gêneros textuais/discursivos, utilizados dentro do projeto Intensivão, foram os mais diversos possíveis, para que possibilitassem aos professores maior perspectiva de ensino e aos estudantes aprendizagem significativa.

É relevante ressaltar que, mesmo acontecendo a seleção dos gêneros textuais/discursivos pelos professores e especialistas da educação básica, outros gêneros textuais/discursivos foram utilizados pelos professores durante o Intensivão. Destarte, após analisar o planejamento diário dos professores, verifiquei que alguns gêneros textuais/discursivos foram mais utilizados do que outros, visto vez que esses gêneros foram selecionados de acordo com a realidade dos estudantes e com o objetivo de ensino.

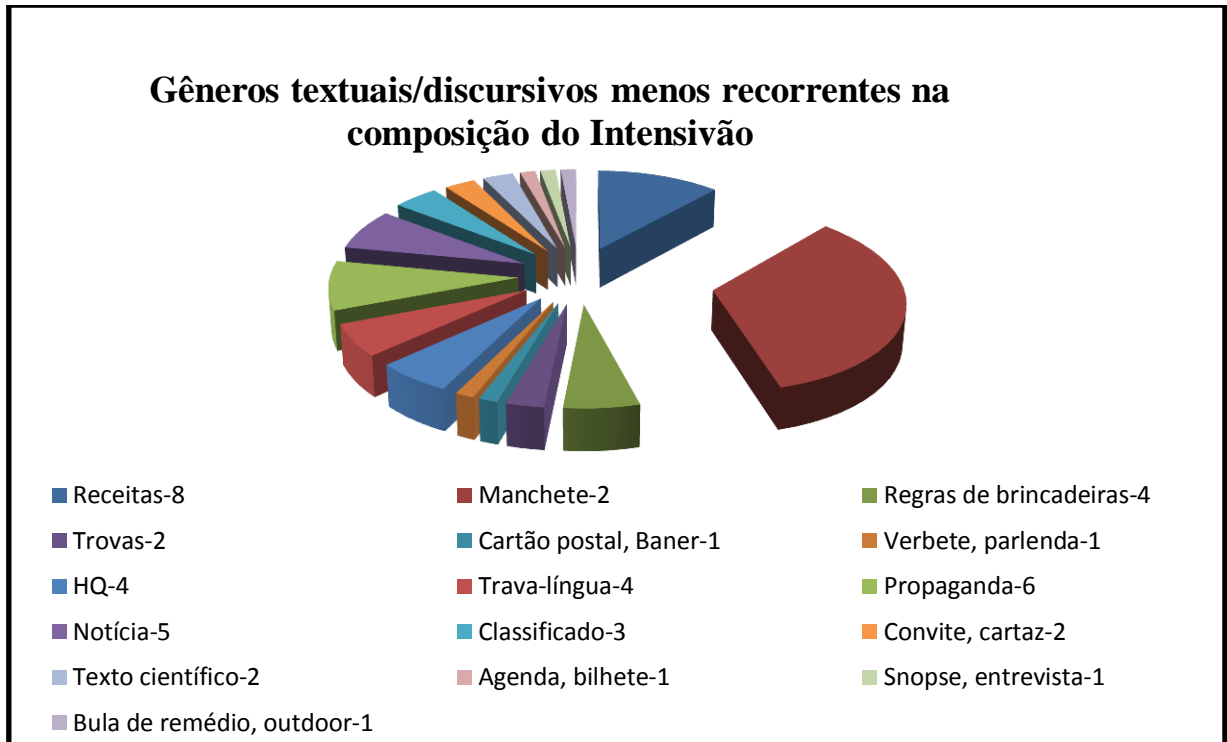
Os Gráficos três e quatro apontam o quantitativo de cada gênero textual/discursivo mais recorrente, durante todo o projeto no ano de 2015, independente do ciclo e do nível de aprendizagem. A tabela, contendo o nome de cada gênero textual/discursivo utilizado em sala de aula pelos professores, o ciclo em que foi utilizado e o tipo discursivo predominante, estão no Apêndice 5.

**Gráfico 3:** Gêneros mais recorrentes na composição do projeto.



Fonte: Da autora, baseada nos planejamentos diários dos professores 2015).

**Gráfico 4:** Gêneros menos utilizados no projeto.



Fonte: Da autora, baseada nos planejamentos diários dos professores (2015).

Postas as considerações sobre as organizações dos materiais. para utilização durante o projeto Intensivo e as possibilidades que eles proporcionaram ao processo de ensino-aprendizagem, na próxima seção. observa-se o contexto histórico da organização da pesquisa, cujo projeto Intensivo foi a base.

### 3.3 Contexto sócio-histórico da organização da pesquisa

Para obtenção dos dados de pesquisa, inicialmente foi solicitado à escola autorização, para o desenvolvimento desse estudo (anexo3), em seguida, para o Comitê de Ética de Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras. Após a concessão das autorizações, pedi a todos os professores participantes do projeto os cadernos de planejamento diário utilizado no projeto Intensivo, os quais recebi de apenas 10 professores. Também entreguei a esses 10 professores os questionários, obtendo respostas de apenas 7 deles.

O *corpus* desta pesquisa compõe-se de 1 questionário respondido por 7 professores participantes do Projeto Intensivo, Apêndice 6, a pedido da pesquisadora, a qual trabalhou como especialista da educação básica desta escola organizando e coordenando o projeto por 2 anos consecutivos.

O questionário continha 20 perguntas, das quais 7 eram objetivas com a finalidade de traçar o perfil profissional desses participantes e 13 perguntas dissertativas, que serviram de base para a elaboração das perguntas norteadoras desta pesquisa.

Ainda, compõem o *corpus* desta pesquisa 7 cadernos de planejamento diário dos professores participantes, os quais foram selecionados da seguinte forma:

- i) 2 cadernos de planejamento diário do 3º ano escolar do nível B de aprendizagem;
- ii) 3 cadernos de planejamento diário do 4º ano escolar, sendo 1 do nível B de aprendizagem e 2 do nível C de aprendizagem;
- iii) 2 cadernos de planejamento diário do 5º ano escolar, sendo 1 do nível B de aprendizagem e 1 do nível C de aprendizagem.

No *corpus* desta pesquisa, os cadernos de planejamento diário dos professores participantes do projeto Intensivão apontaram quais atividades os professores trouxeram, para suas aulas durante o projeto, possibilitando, assim, a verificação de quais capacidades de linguagem foram utilizadas dentro desse projeto, proporcionado, junto às respostas dos questionários, a análise dos dados para compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo.

### **3.4 Participantes da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada pela professora-pesquisadora e especialista da educação básica de uma escola do Sul de Minas. Teve como participantes 7 professores que atuaram no projeto Intensivão, no ano de 2015, junto aos estudantes dos dois primeiros ciclos de aprendizagem do ensino fundamental. Faz-se relevante mencionar que os participantes desta pesquisa não foram identificados em nenhum momento, cumprindo as exigências legais feitas pelo Comitê de Ética de Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, que avaliou o projeto, por meio de submissão à Plataforma Brasil, a qual deu parecer (nº 1.755.243, em 30/09/2016 em Anexo 4) favorável para realização da pesquisa. Nos resultados e discussão de dados deste trabalho, os participantes, isto é, os professores foram denominados de P, seguido do número 1 ao 7.

No quadro abaixo, estão descritas especificidades desses participantes, bem como o perfil profissional, o qual foi delineado por meio de questionários respondidos por eles.

**Quadro 2:** Perfil dos professores participantes do projeto.

Participantes	Idade	Tempo de obtenção da pós-graduação: Lato sensu		Tempo de atuação no magistério	
		6 mulheres	Entre 39 a 54	1 prof.	de 3 a 7 anos
1 mulher	3 profs.	de 8 a 15 anos		3 profs.	mais de 20 anos
		1 prof.	de 15 a 20 anos		
		2 profs.	mais de 20 anos		

Fonte: Da autora (2015).

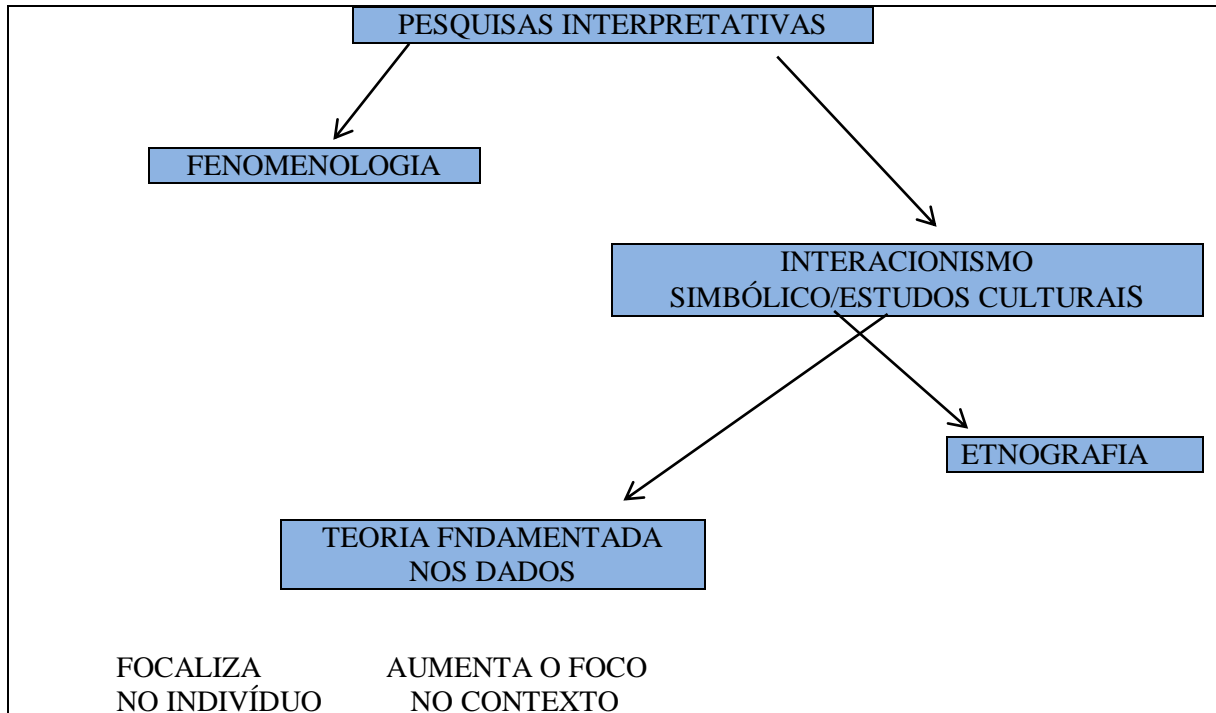
É relevante especificar que todos participantes desta pesquisa possuem títulos de pós-graduação *lato sensu*, na área da educação, como aponta o quadro acima. Também, nos últimos 2 anos, todos professores participaram de capacitação profissional. Entre os cursos de que participaram está o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. Em conformidade com as respostas dos questionários, os participantes declararam que utilizam os conhecimentos adquiridos nos cursos em suas práticas pedagógicas.

Para responder às perguntas norteadoras desta pesquisa, houve a necessidade de fazer uma subdivisão desses questionários, pois as questões norteadoras guiaram o enfoque para atingir o objetivo desta pesquisa. Assim sendo, na próxima seção, encontram-se os procedimentos de análises embasados na Teoria Fundamentada dos Dados.

### 3.5 A Teoria Fundamentada com embasamento para o procedimento de análise

Ao retomar à caracterização desta pesquisa como qualitativa com abordagem interpretativa, verifica-se que Lowenberg (1993) classifica as pesquisas interpretativas, de acordo com esquema apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3:** Esquema que Lowenberg (1993) classifica as pesquisas interpretativas.



Fonte: Da autora, baseada no esquema de Lowenberg (1993).

Observando o Quadro 3, verificamos que a Teoria Fundamentada nos Dados, doravante TF, insere-se na pesquisa interpretativa e localiza-se como uma variante do Interacionismo Simbólico, o qual, também, inclui a Etnografia. Lowenberg (1993) aclara que a pesquisa interpretativa reúne os estudos que utilizam a Fenomenologia e o Interacionismo Simbólico.

Diante dessas colocações e da verificação do esquema apresentado, no Quadro 3, faz-se necessário explicitar que este estudo investigativo focaliza os procedimentos de análise, os princípios e fundamentos dos métodos de análise da TF (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008), mais propriamente nas diretrizes e técnicas relacionadas à codificação dos dados, os quais serão aclarados posteriormente.

Os questionários respondidos por sete professores geraram muitos dados escritos, os quais apontam indícios que nos levam a analisar, compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, assim como refletir sobre os possíveis significados construídos pelos professores participantes do projeto. Assim sendo, a TF nos direciona com mais clareza para a verificação desses dados.

Para elucidar sobre os procedimentos da TF, é relevante especificar que os sociólogos norte-americanos, Barney Glaser e Anselm Strauss (1967), publicaram o livro *The Discovery of Grounded Theory* traduzido em português para Teoria Fundamentada nos Dados. A proposta

desses autores era de que as pesquisas qualitativas tivessem a sua própria lógica e pudessem gerar novas hipóteses e novas teorias (CHARMAZ, 2009).

De acordo com Labella-Sánchez (2016), na tentativa de descobrir o que ocorre nos ambientes da pesquisa e como os participantes explicam seus enunciados e ações, os métodos da TF com diretrizes sistemáticas, para a coleta de dados, favorecem a percepção sobre os dados desde a fase inicial da pesquisa.

Mesmo que a proposta da TF seja a de analisar os dados, para que esses possam embasar as formulações de novas teorias capazes de possibilitar explicações dos problemas sociais, Labella-Sánchez (2016) recorre a Strauss e Corbin (2008), ao explicitar que, para os pesquisadores que visam realizar um ordenamento conceitual, isto é, buscam alcançar uma descrição de alto nível como forma de gerar conhecimento, chegar a um conjunto de resultados e tentar trazer contribuições à disciplina que se está estudando, as técnicas e procedimentos da TF são também úteis.

No que se refere aos pesquisadores que se valem da TF, Charmaz (2009) esclarece que, inicialmente, utilizam-se os dados construídos pelas observações, pelas interações e pelos materiais que coletaram sobre o objeto ou o ambiente de estudo. Ao estudarem seus primeiros dados por meio da **codificação qualitativa**, codificar, para Charmaz (2009, p. 69)

significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles.

Nesse sentido, observa-se que a pesquisadora deve nomear cada segmento dos dados de maneira clara e representativa visando ao seu refinamento, categorizando-os e possibilitando instrumentos para que o pesquisador possa estabelecer comparações entre os dados desde a fase inicial da pesquisa.

Charmaz (2009) propõe algumas fases para a análise por meio da TF. No entanto a análise dentro da TF, nesta pesquisa, acontecerá pelo viés dos estudos de Strauss e Corbin (2008). Essa análise possui algumas características semelhantes com as da autora, ou seja, o que Charmaz (2009) chama de **codificação aberta**, Strauss e Corbin (2008) nomeia de **codificação inicial**. As demais categorias, propostas por Strauss e Corbin (2008), estão citadas no Quadro 4, no qual Labella-Sánchez (2016, p. 94), em sua tese de doutorado, sintetizam-nas como aponta o quadro abaixo.

**Quadro 4:** Codificação proposta por Strauss e Corbin (2008).

	<b>Objetivos e características</b>	<b>Passos da codificação</b>	<b>Técnicas e tarefas analíticas</b>
<b>Codificação aberta*<sup>13</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem como objetivo revelar, nomear e desenvolver conceitos desde o início da análise.</li> <li>• Como é o primeiro passo analítico, esta etapa abre o texto e expõe pensamentos, ideias e significados contidos nos dados.</li> <li>• Quando surgem os primeiros conceitos, observa-se como os dados revelam suas propriedades e dimensões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os dados são separados em partes distintas, examinados e comparados rigorosamente em busca de similaridades e de diferenças.</li> <li>• Produzem-se memorandos cujos dados são reagrupados sob conceitos mais abstratos, criando <i>categorias</i> relacionadas a <i>eventos</i>, acontecimentos, objetos, ações e intenções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar as informações pela análise <i>linha por linha</i>, <i>parágrafo por parágrafo</i> ou <i>incidente por incidente</i>.</li> <li>• Organizar as notas de codificação em memorandos que sintetizem as informações anotadas à margem das transcrições.</li> <li>• Iniciar a nomeação de conceitos; definição de categorias; desenvolvimento de categorias (em termos de propriedades e dimensões).</li> </ul>
<b>Codificação axial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem como meta desenvolver sistematicamente categorias e subcategorias e relacioná-las, gerando explicações mais precisas e completas sobre os fenômenos observados nos dados.</li> <li>• Os dados divididos, durante a codificação aberta e registrados nos memorandos, são reagrupados.</li> <li>• Esta codificação não é obrigatoriamente sequencial à codificação aberta, podendo ocorrer simultaneamente a ela, desde que já tenham surgido algumas categorias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As propriedades de uma categoria e suas dimensões são organizadas, com base nas análises ocorridas durante a codificação aberta e durante a análise dos memorandos, previamente produzidos, gerando novas categorias e subcategorias.</li> <li>• Identifica-se a variedade de condições, ações/interações e consequências associadas a um fenômeno.</li> <li>• Observam-se se as categorias, e subcategorias identificadas parecem ser condições para a ação/interação.</li> <li>• Procuram-se pistas nos dados que denotem como as principais categorias podem estar relacionadas umas com as outras.</li> </ul>	<p>Analisar as informações dos memorando para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Iniciar o reagrupamento dos dados divididos na codificação aberta, refinando e qualificando a definição das categorias (surgidas na codificação aberta) e subcategorias.</li> <li>➤ Examinar como as categorias se cruzam e associam.</li> </ul>

<sup>13</sup>\*Chamada por Charmaz (2009) de codificação inicial- fase em que o pesquisador faz a análise **linha por linha, ou frase por frase, ou incidente por incidente**. Esta fase permite ao pesquisador mais possibilidades indicadas por todas as direções, indicadas pela leitura dos dados. Esta fase desperta o pensamento analítico do pesquisador, permitindo-lhe novas ideias e os primeiros códigos surgem.

<b>Codificação para processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O objetivo desta codificação é olhar para o processo a ação/interação para ver se elas se organizam em estágios, fases ou se são sequenciais.</li> <li>• O processo deve ser observado como uma sequência de ação/interação evolutiva, usando a comparação como ferramenta analítica para analisar tal sequenciamento.</li> <li>• Esta codificação, diferencia-se da codificação aberta, cujo objetivo é identificar as propriedades e dimensões de uma categoria, tendo como foco analítico a ação/interação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa-se, dentro de um mesmo fenômeno, se há uma série de atos/ações que o caracterizam.</li> <li>• Ao identificar tais atos/ações, deve-se observar se diferem em formato e conteúdo e se isso está relacionado ao contexto situacional.</li> <li>• Observa-se, também, se os atos/ações têm um fluxo contínuo de atividades, como, por exemplo, se existe uma sequência característica de ações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os dados com foco nos acontecimentos e fatos, pois o processo é representado por eles.</li> <li>• Analisar em que contexto o processo se situa.</li> <li>• Observar se as ações/interações ocorrem como estágios, fases ou sequências.</li> </ul>
----------------------------------	--	--	---

Análise de necessidades e gêneros de textos para o planejamento de material didático de Espanhol para Fins Específicos: o curdo técnico em transações imobiliárias.

Fonte: Labella-Sánchez (2016, p. 94).

Tecidas as considerações sobre a TF e norteada pelas perguntas de pesquisa: **i)** quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivo? **ii)** como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área? **iii)** quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?

Verifica-se que as perguntas possibilitam o levantamento dos primeiros conceitos, promovendo uma comparação desde a fase inicial da análise, revelando as primeiras categorias e subcategorias de forma a explicitar com mais clareza os fenômenos encontrados e observados. Após as primeiras observações, examinaram-se com mais rigor as categorias e as subcategorias e seus entrelaçamentos, o que gerou o seu refinamento e a sua qualificação. Por fim, utilizou-se a comparação a fim de verificar se os atos/ações possuem uma sequência característica de ações, bem como se ocorreram como estágios ou em fases.

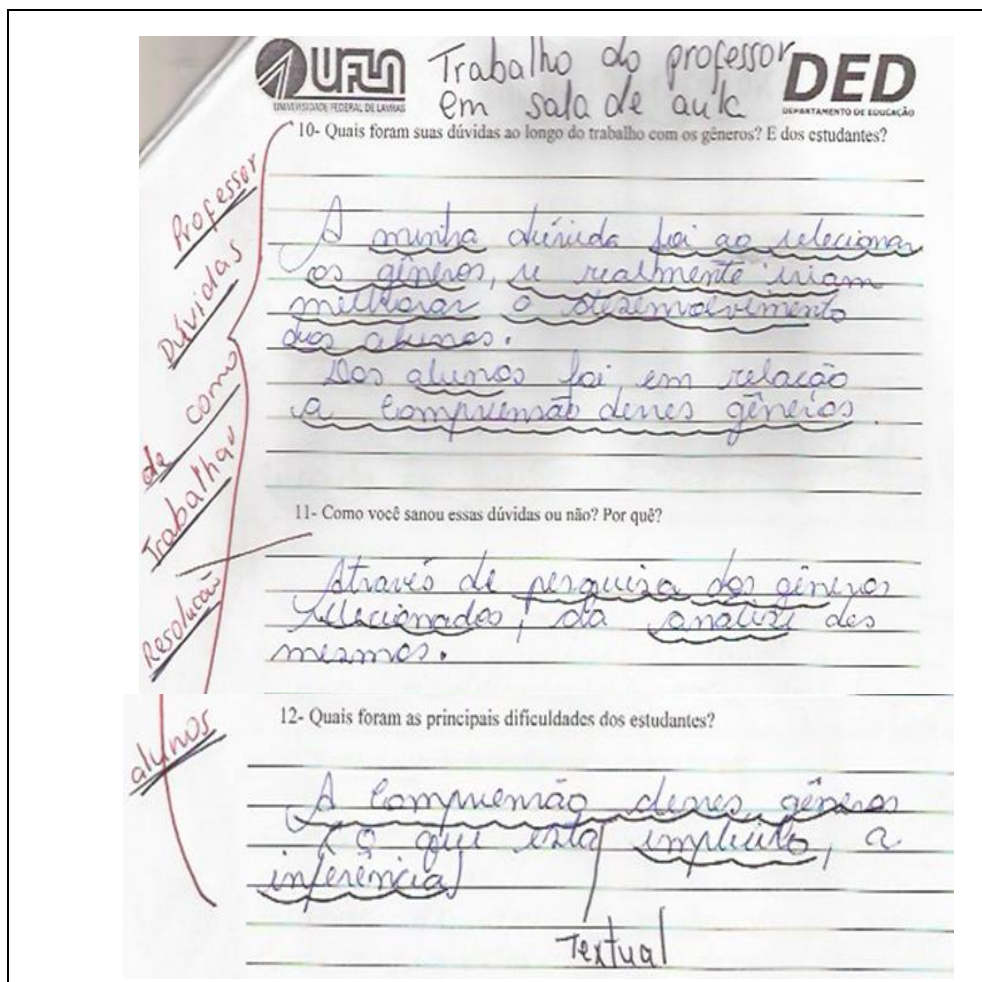
Para a análise do *corpus*, utilizaram-se o questionário e o planejamento diário dos professores, dado que o questionário abordava as atividades desenvolvidas em sala de aula, no entanto não especificava como eram desenvolvidas dentro desse contexto e o planejamento diário possibilitou essa visão. Assim sendo, utilizaram-se esses dois instrumentos (questionário e planejamento diário), para coleta e geração de dados como meio de organizar

o processo de codificação e de categorização. Na sequência, apontam-se exemplos do processo de **codificação aberta** e *axial* dos dados.

### 3.5.1 Codificação aberta: comparação das informações pela análise linha por linha, parágrafo por parágrafo ou incidente por incidente

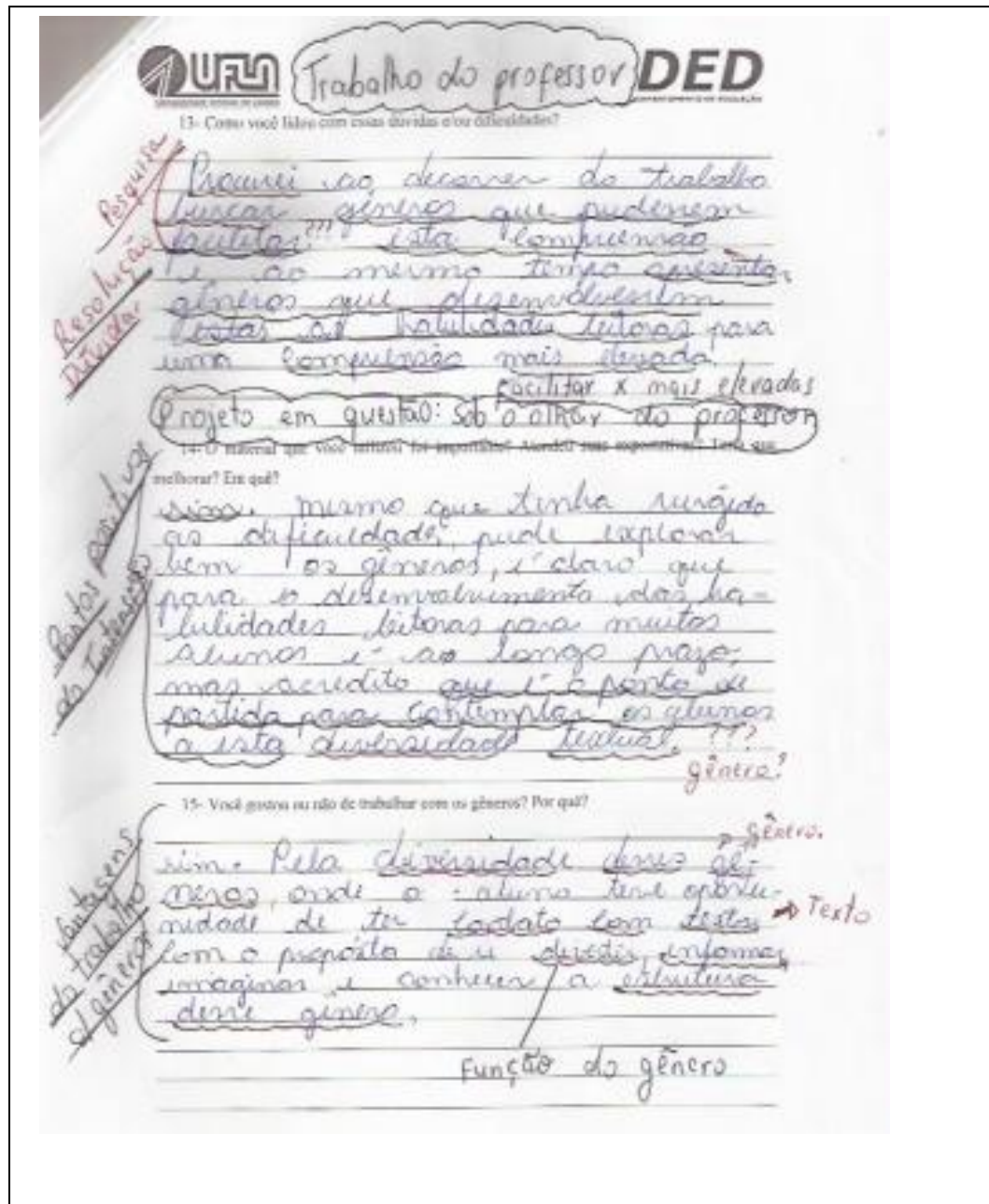
Para exemplificar o processo de codificação aberta dos dados, o qual requer uma análise linha por linha, parágrafo por parágrafo ou incidente por incidente, os exemplos 1 e 2 mostram as primeiras análises dos questionários a que os professores responderam. O exemplo 1 apresenta duas páginas exemplificando início dessa análise.

#### Exemplo 1a: Codificação aberta (análise frase por frase).



Fonte: Da autora, baseada na codificação aberta do questionário respondido pelos professores (2015).

**Exemplo 1b:** Codificação aberta (parágrafo por parágrafo).



Fonte: A autora, baseada na codificação aberta do questionário respondido pelos professores (2015).

O exemplo 1 e sua continuação apontam que a análise para a codificação aberta dos dados aconteceu verificando todo o parágrafo, uma vez que linha por linha trazia ideias vagas e com pouco entendimento. Entretanto a análise parágrafo por parágrafo possibilitou entender com mais clareza as respostas dos professores, possibilitando o surgimento das primeiras categorias.

Foi perceptível que as categorias surgiram, à medida que a análise da codificação avançava, possibilitando nomear e desenvolver as primeiras categorias, as quais foram

destacadas nas margens dos questionários. Durante esse processo de codificação aberta, algumas observações foram feitas, como também algumas dúvidas surgiram, as quais foram destacadas com sinais de interrogação e/ou sublinhadas próximo às respostas dos professores e/ou nas margens dos questionários.

Após a análise, verificou-se que as perguntas dissertativas contidas no questionário objetivaram compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão e os possíveis significados que esses professores construíram durante o processo. Assim sendo, durante a análise de codificação, o questionário foi (re)dividido em quatro partes, ou seja, i) gênero ou texto; ii) o trabalho do professor; iii) significados; iv) o projeto em questão: sob o olhar do professor. Toda essa (re)divisão foi destacada em tinta preta.

Para que as notas de codificação fossem organizadas, elaborei um memorando para sintetizar as informações anotadas na margem dos questionários, Apêndice 7. O memorando possibilitou a nomeação e a definição das novas categorias, assim como a verificação da expressividade dos dados, ou seja, se havia dados em quantidade suficiente para descrição em propriedades e dimensão. Assim sendo, o exemplo 2 traz um memorando a partir da organização das notas de codificação dos professores participantes.

**Exemplo 2:** Produção de memorando após a codificação aberta parágrafo por parágrafo.

Memorando: notas de codificação → Trabalho do professor: sala de aula

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
<u>Dúvidas</u> PROFESSOR → Selecionar gêneros → Gêneros melhorariam o desenvolvimento dos alunos	<u>Dúvidas</u> PROFESSOR → O tomar gosto pela leitura	<u>Dúvidas</u> PROFESSOR → Quantidade de questões por textos → Tipos de questões → Objetivas ou dissertativas	<u>Dúvidas</u> PROFESSOR → Não respondeu Falou sobre os significados construídos	<u>Dúvidas</u> PROFESSOR → Como fazer com que os alunos se apropriassem do gênero a ser estudado	<u>Dúvidas</u> PROFESSOR → Como os alunos fariam a distinção entre a semelhança dos gêneros	<u>Dúvidas</u> PROFESSOR Na escolha de quais gêneros trabalhar com os alunos → Não conhecia os alunos.
<u>Resolução</u> → Através de pesquisas dos gêneros selecionados → Análise dos gêneros selecionados.	<u>Resolução</u> → lendo com os alunos no momento da leitura ou história.	<u>Resolução</u> Resolvi trabalhar... como se aplica em avaliações do governo.	<u>Resolução</u> → esclarecidas através de questionamentos, debates e reflexões coletivas	<u>Resolução</u> → Por meio de leituras diversas, pesquisas em livros didáticos e troca com colegas	<u>Resolução</u> → Sonadas com a apresentação dos gêneros e discutidas as semelhanças e a diferença entre eles	<u>Resolução</u> → Pesquisando e estudando. → Conhecendo um pouco os alunos
<u>Dúvidas</u> Alunos Compreensão desses gêneros	<u>Dúvidas</u> Alunos → Não respondeu	<u>Dúvidas</u> Alunos → Não respondeu	<u>Dúvidas</u> Alunos → Não respondeu	<u>Dúvidas</u> Alunos → Estrutura e utilização do gênero (carta - só na escola)	<u>Dúvidas</u> Alunos → O padrão da escrita desses gêneros e suas características.	<u>Dúvidas</u> Alunos → Não escreveu.

**Fonte:** Da autora, baseada no questionário respondido pelos professores (2015).

Depois da construção dos memorandos e da comparação de cada resposta dos professores, ou seja, da comparação dos dados, observou-se que algumas subcategorias surgiram e, também, a pouca densidade de alguns dados em outras, os quais não possibilitaram a análise. Assim sendo, foram utilizados os seguintes critérios para a formação das categorias e subcategorias:

- i) As categorias que surgiram foram destacadas em caixa alta.
- ii) As subcategorias, em itálico.
- iii) As seqüências de ações, em caixa alta e duplamente sublinhadas.

Essas organizações foram destacadas pensando na codificação Axial. Também foram apontadas outras informações, em caixa alta e duplamente sublinhadas, as quais denotavam seqüências de ações. Para entender melhor essa seqüência de ação, exemplificamos com a resposta de R8P6.

PRIMEIRO APRESENTO O GÊNERO para os alunos e peso (sic) que façam a leitura prestando bastante atenção no que estão lendo, EM SEGUIDA, FAÇO alguns questionamentos: O que este gênero tem de parecido com outros que já leram? Qual é a forma que foi escrito? ... DEPOIS EXPLICO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO que está sendo estudando e que tipo de gênero textual é.

Essas sequências de ações, como exemplificado acima, apontam para um refinamento das análises, bem como das categorias e subcategorias. Nesse sentido, ao analisar as informações dos memorandos e iniciar o reagrupamento dos dados divididos na codificação aberta, refinando e qualificando a definição das categorias e subcategorias, possibilita-nos uma visão para a codificação axial, a qual será apresentada com mais detalhes na seção seguinte.

### **3.5.2 Codificação axial: refinando as categorias e subcategorias**

Após analisar as informações dos memorandos, os quais surgiram das respostas dos 7 professores nos questionários proporcionando a codificação aberta, ou seja, linha por linha, parágrafo por parágrafo ou incidente por incidente, iniciou-se, então, o reagrupamento e comparação das primeiras categorias.

Para esse reagrupamento e comparação, montou-se um quadro, Apêndice 8, cujo objetivo foi a consolidação dos dados dos memorandos e a organização das categorias e subcategorias. Esse quadro possibilitou: i) relacionar e comparar os dados encontrados nos memorandos; ii) selecionar os dados referentes a cada categoria, relacionando-os e encontrando categoria e subcategoria; iv) reagrupar os dados divididos na codificação aberta; v) eliminar informações repetidas e/ou que não se relacionavam às categorias e às subcategorias; vi) verificar as ações e as sequências de ações dentro de uma categoria ou subcategoria; vii) compreender algumas percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores e alguns possíveis significados que os professores construíram durante o processo.

Logo, o quadro abaixo tem o objetivo de exemplificar, por meio de uma categoria e subcategoria, alguns significados que os professores construíram durante o processo do Intensivo.

**Exemplo 3:** Fragmento do quadro Consolidação dos dados dos memorandos/ organização das categorias e subcategorias.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXCERTO
<i>Significados</i>	Dúvida	<p>[...] <u>relacionar os gêneros, se realmente iriam melhorar o desenvolvimento dos alunos.</u> [...]. (R10P1)</p> <p><u>O tomar gosto pela leitura.</u> [...] (R10P2)</p> <p>[...] <u>os níveis de escrita diferenciados.</u> [...] (R10P2)</p> <p>[...] <u>quanto a quantidade de questões por textos e também o tipo de questões: Objetivas ou dissertativas.</u> (R10P3)</p> <p>[...] <u>como fazer com que os alunos se apropriassem do gênero a ser estudado.</u> [...] (R10P5)</p> <p>[...] <u>as semelhanças entre os gêneros e como os alunos fariam essa distinção.</u> [...] (R10P6)</p> <p><u>Na escolha de quais gêneros trabalhar com os alunos. Não conhecia todos os alunos da turma do intensivão.</u> [...] (R10P7)</p>
	Resolução	<p><u>Através de pesquisa dos gêneros relacionados, da análise dos mesmos.</u> (R11P1)</p> <p><u>Lendo com eles no momento da leitura ou história.</u> [...] (R11P2)</p> <p><u>Resolvi trabalhar nesse projeto de maneira como se aplica em avaliações do governo, pois como a interpretação do texto escrita eu já trabalho muito no meu dia-a-dia e também levei em conta a questão do tempo.</u> (R11P3)</p> <p>[...] <u>através de questionamentos, debates e reflexões coletivas.</u> (R11P4)</p> <p>[...] <u>por meio de leituras diversas, pesquisando em livros didáticos e trocas com colegas.</u> (R11P5)</p> <p>[...] <u>com a apresentação dos gêneros e discutidas as semelhanças e diferenças entre eles.</u> (R11P6)</p> <p><u>Pesquisando e estudando. Conhecendo um pouco de cada aluno.</u> (R11P7)</p>
	Aprendizagem	<p><u>Aprendi que é necessário e muito importante este trabalho pois é preciso ampliar o conhecimento [...]. É preciso pesquisar, aprofundar nesse estudo [...]. Estar sempre alerta para que não fique “preso” a apenas alguns gêneros [...]</u> (R20P1)</p> <p><u>Sempre estou aprendendo. [...]. Para escrever bem é necessário ler.</u> [...] (R20P2)</p> <p><u>Detalhar o texto minuciosamente. Explorar os textos fazendo inferências. Trabalhar de uma forma mais prazerosa.</u> (R20P3)</p> <p>[...] <u>proporcionou aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade de gêneros, além de estimular a linguagem, o gosto pela leitura e desenvolvimento da escrita.</u> (R20P4)</p>

		<p>[...] <u>é um desafio trabalhar com os gêneros textuais</u>, pois requer muita pesquisa e leitura por parte do professor. (R20P4)</p> <p>[...] <u>sim ampliar e intensificar o trabalho nesse sentido</u>. (R20P5)</p> <p><u>Que os saberes são múltiplos e que devemos estar atentos a eles para melhor otimizar o aprendizado de nossos alunos</u>. (R20P6)</p> <p><u>Quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade</u>. (R20P7)</p>
--	--	--

Fonte: Da autora, baseada nas respostas dos questionários respondido pelos professores (2015).

O exemplo 3 aponta a categoria **significados** e as subcategorias **dúvida, resolução e aprendizagem** e nos permite observar algumas informações como:

- i) as informações que foram eliminadas foram substituídas pelo símbolo [...];
- ii) que à frente de cada excerto há a identificação de qual professor o escreveu;
- iii) que há dois excertos do P2, uma vez que essa informação está em caixa alta à frente do excerto;
- iv) que diante a compreensão da codificação aberta parágrafo por parágrafo algumas respostas dos professores foram alteradas de subcategorias, como está descrito em caixa alta, na subcategoria dúvidas P4;
- v) que as 3 subcategorias, **dúvida, resolução e aprendizagem**, se cruzam gerando a categoria **significados**.

O exemplo 4 aponta com mais clareza esse cruzamento entre as 3 categorias, para melhor compreensão do surgimento da categoria **significados**, bem como o refinamento dos dados dentro de cada subcategoria.

**Exemplo 4:** Cruzamento entre as subcategorias **dúvida, resolução e aprendizagem**.

<u>SUBCATEGORIAS</u>	<u>EXCERTOS</u>
<u>Dúvidas</u>	<u>Na escolha de quais gêneros trabalhar com os alunos. Não conhecia todos os alunos da turma do intensivão, [...](R10P7)</u>
<u>Resolução</u>	<u>Pesquisando e estudando. Conhecendo um pouco de cada aluno</u> . (R11P7)
<u>Aprendizagem</u>	<u>Quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade</u> . (R20P7)

Fonte: Da autora, baseada no quadro: consolidação dos dados dos memorandos/ organização das categorias e subcategorias (2015).

Neste exemplo de cruzamento entre as subcategorias, pode-se observar que, na subcategoria **dúvida**, a P7 encontra dificuldades na escolha de quais gêneros trabalhar, pois

não conhece todos os estudantes do Intensivo que estão no nível em que ela está trabalhando. Na subcategoria **resolução**, vê-se a necessidade de pesquisar e estudar e buscar conhecer um pouco de cada estudante. Então, na subcategoria **aprendizagem**, compreende-se que a quantidade de gêneros trabalhados em sala de aula não é o importante, mas, sim, que o gênero deve ser trabalhado como instrumento para a aprendizagem e compreensão da língua para formar estudantes que aprendam ler e escrever para as práticas sociais.

Assim sendo, na Consolidação dos dados dos memorandos e organização das categorias e subcategorias, Apêndice 8, possibilitou-se reunir em um único documento o resultado geral da codificação aberta e axial com o objetivo de compreender as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores e os possíveis significados que esses professores construíram durante o processo do projeto Intensivo. Nesse sentido, entende-se que os dados apresentados no Apêndice 8, são de grande relevância, pois contêm informações que apontam indícios para a análise e reflexão sobre as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores e os possíveis significados que esses professores construíram durante o processo do projeto Intensivo. Após as considerações apresentadas sobre a codificação axial, passemos à codificação para o processo, na qual, entre outras observações, verificam-se se os atos/ações têm um fluxo contínuo de atividades, como, por exemplo, se existe uma sequência característica de ações.

### 3.5.3 Codificação para o processo: observações das ações e interações

Diferentemente da codificação aberta e axial, as quais possuem a função de delimitar as categorias e subcategorias, o desenvolvimento dessas categorias em termos de propriedades e dimensões, analisar como essas categorias se cruzam e associam, bem como refiná-las. A codificação para o processo objetiva verificar dentro de um mesmo fenômeno a ação/interação e suas formas de organização, ou seja, se se organizam em fases, estágios ou sequências e se existe uma sequência característica de ações.

É relevante destacar que, nesta pesquisa, a codificação para o processo vislumbrou observar se as ações/interações ocorrem como estágios, fases ou sequências. No Apêndice 8 (Consolidação dos dados dos memorandos/ organização das categorias e subcategorias), todas as vezes que se verificava uma ação/interação, esta era duplamente sublinhada, ou numerada como forma de destacá-la. O exemplo 5 aponta a categoria: **Gênero ou texto** e sua

subcategoria: **introdução**, na qual essas ações/interações foram duplamente sublinhadas e ou identificadas numericamente.

**Exemplo 5:** Identificação das ações/interações no contexto atividades em sala de aula.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
TRABALHO COM GÊNERO OU TEXTO?	Introdução	<p>Primeiramente uma sondagem em relação ao gênero, depois ouvir as hipóteses sobre o que seria o assunto; apresentação do gênero (R8P1).</p> <p><b>1-Leitura feita pelo professor [...] (R8P2)</b></p> <p>Primeiramente selecionava vários gêneros textuais. Depois pegava um tipo de gênero e trabalhava com vários textos[...] (R8P3).</p> <p>Iniciava com uma conversa informal, e para despertar o interesse da turma, sempre dava algumas pistas sobre o texto que seria trabalhado no dia [...] (R8P4).</p> <p>[...] A (sic) gêneros que faço a introdução por meio de uma história, outros fazendo a leitura do próprio gênero. Algo essencial nessa abordagem ou seja na introdução do gênero é fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o mesmo R8P5.</p> <p>Primeiro apresento o gênero para os alunos e peso (sic) que façam a leitura prestando bastante atenção no que estão lendo [...] (R8P6).</p>

Fonte: Da autora, baseada nas respostas dos professores referentes ao questionário (2015).

Observa-se, no exemplo 5, que há uma representação expressiva de ação/interação nas respostas dos professores, o que indica uma sequência e um encadeamento nas/das ações na introdução do gênero ou texto dentro de um contexto, ou seja, dentro das atividades desenvolvidas durante as aulas.

Assim sendo, a codificação para o processo, como as demais, são de grande relevância para esta pesquisa, pois no Apêndice 8 identificam-se as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão e os possíveis significados que esses professores construíram, durante o processo, o que possibilita com mais clareza a análise e discussão dos dados, com vista no referencial teórico apresentado no capítulo II desta pesquisa.

Tecidas as considerações sobre a codificação para o processo e apontadas as suas relevâncias para a pesquisa, na seção seguinte, apontam-se os percursos metodológicos durante a codificação e a síntese do procedimento de análise.

### 3.5.4 Percursos metodológicos durante a codificação e a síntese do procedimento de análise

Como o principal objetivo do questionário era identificar as percepções de ensino que os professores deram aos gêneros textuais/discursivos e/ou textos e os possíveis significados que esses mesmos professores construíram, durante o processo do Intensivão, cabe ressaltar os percursos metodológicos pelos quais as codificações aberta, axial e para o processo passaram referentes às organizações das categorias e subcategorias, bem como as dimensões e propriedades dos dados encontrados dentro de cada categoria e subcategoria.

Assim sendo, durante a análise de cada resposta que os professores deram no questionário, observou-se que:

- i) alguns professores mencionaram, detalhadamente, cada momento em que introduziram e/ou abordaram os gêneros em sala de aula, bem como o que aprenderam. Em outros momentos houve a necessidade de inferências, mediante o conhecimento da autora, a qual conhece o trabalho dos professores participantes da pesquisa, pois trabalhou como especialista da educação durante 2 anos com esses professores;
- ii) em algumas respostas os professores não faziam referência àquela pergunta do questionário, as quais foram (re)direcionadas para as perguntas que respondiam;
- iii) havia algumas informações complementares que pouco acrescentavam nas respostas. Nesses casos, estas informações foram eliminadas, sendo substituídas pelo símbolo [...]. No entanto todas as respostas completas podem ser encontradas no Apêndice 6- Questionário dos professores com respostas;
- iv) a construção dos memorandos foi norteada pelas perguntas de pesquisa;
- v) ao encontrar uma informação que respondia a cada pergunta de pesquisa, ou seja, que viabilizava uma categoria ou subcategoria, as informações eram grifadas;
- vi) a categoria: projeto em questão: sob o olhar do professor, por não responderem nenhuma pergunta de pesquisa, não será discutida nesta pesquisa, poderá ser apreciada em um novo projeto;
- vii) algumas subcategorias, por não terem densidade nos dados, não possibilitaram a discussão;

viii) os excertos foram enumerados, de acordo com as respostas dos questionários de cada professor participante desta pesquisa, para exemplificar; onde se lê R19P4, tem-se a resposta 19 do professor 4.

Assim sendo, construiu-se o quadro Consolidação dos dados dos memorandos/ organização das categorias e subcategorias, o qual aponta indícios para responder às perguntas de pesquisa, mediante as seguintes categorias e subcategorias:

**Quadro 5:** Categorias e subcategorias que respondem às perguntas de pesquisa.

PERGUNTAS DE PESQUISA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivo?</li> <li>✓ Como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área?</li> </ul>	GÊNERO/ OU TEXTO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Introdução.</li> <li>✓ Abordagem dos gêneros ou dos texto?</li> <li>✓ Se gostou de trabalhar com o gênero ou texto e por quê?</li> <li>✓ Trabalharia com o gênero no ensino regular?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?</li> </ul>	TRABALHO DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dificuldades dos estudantes.</li> <li>✓ Resolução.</li> <li>✓ Sugestões para o novo professor.</li> </ul>
	SIGNIFICADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dúvidas.</li> <li>✓ Resolução.</li> <li>✓ Aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: Da autora, baseada no Apêndice 7.

O quadro 5 mostra que cada uma dessas subcategorias direcionam a uma pergunta de pesquisa, ou seja, as próprias respostas dos professores, após as codificações aberta, axial e para o processo, identificaram as categorias as quais pertenciam.

Dessa forma, o excerto abaixo, que se encontra na categoria **Gênero ou texto** dentro da subcategoria **se gostou de trabalhar com o gênero ou texto e por quê**, mostra a necessidade de esclarecimentos sobre o que é o trabalho com o texto e o trabalho com o gênero.

[...] Porque trabalhar a diversidade de textos aproxima o aluno aos textos ligados ao cotidiano, proporcionando condições para que ele compreenda a função dos gêneros contribuindo para a prática de leituras e produção de texto (R15P7).

As dúvidas que foram geradas pelos excertos no que tange ao trabalho com gênero ou texto, assim como outras dúvidas que os excertos proporcionaram, tornaram a análise mais crítica e interessante, logo esses esclarecimentos estão no capítulo discussão dos dados.

Para ter mais clareza dos procedimentos de análise, o Quadro 6 aponta o objetivo geral, os objetivos específicos, quais perguntas de pesquisa correspondem a eles, os instrumentos de coleta de dados/geração e dados para responder às perguntas de pesquisa e quais os procedimentos de análise para chegar às respostas.

**Quadro 6:** Perguntas de pesquisa, instrumentos de geração de dados, procedimentos de análise e critérios de análise.

<b>Objetivo geral da pesquisa</b>	Compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores, durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo.		
<b>Objetivos específicos</b>	Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta/geração de dados	Procedimentos de análise
1. Verificar as atividades e materiais que os professores relataram e planejaram trazer para suas aulas durante o Intensivão.  2. Analisar as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores à luz dos documentos oficiais, da literatura de gêneros textuais/discursivos e de textos.	✓ Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivão?	Questionário respondido por 7 professores.  Planejamentos diário dos professores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Análise e organização das percepções de ensino que os professores deram aos gêneros textuais/discursivos e/ou textos evidenciados nos dados dos <i>corpus</i>, por meio da codificação dos dados e produção dos memorandos, seguindo as técnicas analíticas da TF (STRAUSS; CORBIN, 2008).</li> <li>➤ Registro das atividades contidas no planejamento diário dos professores participantes do Intensivão.</li> <li>➤ Análise das características dos gêneros textuais e das características de textos, presente nos dados da consolidação dos dados dos memorandos/organização das categorias e subcategorias, seguindo o ISD (BRONCKART, 2012; SCHNEWLY; DOLZ, 2004), e os documentos oficiais da educação brasileira e mineira (BRASIL, 1997, 1998; MINAS GERAIS, 2015).</li> </ul>
	✓ Como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área?		

<p>3. Refletir sobre os possíveis significados construídos pelos professores participantes do projeto.</p>	<p>✓ Quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?</p>	<p>✓ Questionário respondidos por 7 professores.</p>	<p>➤ Análise das características dos gêneros textuais e das características de textos, presente nos dados do quadro nomeado como: consolidação dos dados dos memorandos/organização das categorias e subcategorias, o qual em algumas categorias permite encontrar os possíveis significados que os professores participantes da pesquisa construíram durante o projeto, para tal seguimos o ISD, as Capacidades de Linguagem, Formação do Professor de Língua Materna e Mediação e Interação (BORK, 2016; BRONCKART, 2012; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; KLEIMAN, 2001, 2008, 2013; REGO, 2013; ROMERO, 1998; SCHNEWLY; DOLZ, 2004).</p>
--	---	--	---

Fonte: Da autora (2017).

Após finalização da descrição do percurso metodológico, passamos, na sequência, ao capítulo da discussão dos dados, o qual focaliza as atividades e os materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o projeto Intensivo; também enfoca, como essas atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e a literatura da área, bem como quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto.

#### 4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados resultantes das análises dos questionários e do planejamento diário dos professores participantes desta pesquisa e que trabalharam durante o projeto Intensivão, no ano de 2015, sempre norteadas pelas perguntas de pesquisa. Assim sendo, essa análise baseia-se em compreender as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo.

A discussão dessas informações foi conduzida pelas lentes teórico-interpretativas apontadas no referencial teórico desta pesquisa, bem como pelas seguintes perguntas de pesquisa: i) quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivão? ii) como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área? iii) quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?.

Assim, para cada pergunta de pesquisa foram utilizadas categorias e subcategorias, as quais apontavam indícios para respondê-la como mostram as próximas seções, ou seja, nas seções:

- Respondendo à 1ª pergunta de pesquisa: “Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivão?” foram utilizadas a categoria **GÊNERO OU TEXTO?** e as subcategorias **Introdução e a Abordagem dos gênero ou dos texto.**
- Respondendo à 2ª pergunta de pesquisa: Como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área?, a categoria Gênero ou texto? e as subcategorias Introdução, Abordagem dos gêneros ou dos textos?, Se gostou de trabalhar com o gênero ou texto, por quê, bem como uma sequência de atividades retirada do planejamento diário de uma professora participante desta pesquisa e desenvolvida durante o Projeto Intensivão.
- Respondendo à 3ª pergunta de pesquisa: Quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?, a categoria Significados e a subcategoria Aprendizagem, bem como a categoria Trabalho do professor, e as 3 subcategorias, i) Dificuldade dos estudantes; ii) Resolução; iii) Sugestões para trabalho do novo professor.

#### 4.1 Respondendo à 1ª pergunta de pesquisa: “Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivão?”

Os relatos dos professores participantes da pesquisa, mencionados nas subcategorias **Introdução e Abordagem dos gêneros ou dos textos ?**, as quais estão inseridas na categoria **Gênero ou texto** apontam que os professores trouxeram atividades que proporcionaram a leitura, a interpretação de texto, o estudo do vocabulário e da gramática, a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a introdução do gênero. No entanto há pouca menção quanto aos materiais utilizados durante o projeto Intensivão como é evidenciado no Quadro 7 pelos relatos e por alguns excertos, nos quais, também, são evidenciadas as atividades utilizadas durante o Projeto.

**Quadro 7:** Atividades que os professores relataram trazer para as aulas durante o Intensivão.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
<b>GÊNERO OU TEXTO</b>	Introdução	<p>Primeiramente uma <u>sondagem em relação ao gênero</u>, depois ouvir as hipóteses sobre o que seria o assunto; apresentação do gênero (R8P1).</p> <p><b>1-Leitura</b> feita pelo professor [...] (R8P2).</p> <p>Primeiramente selecionava vários gêneros textuais. Depois pegava um tipo de gênero e <u>trabalhava com vários textos</u>[...] (R8P3).</p> <p><u>Iniciava com uma conversa informal</u> e, para despertar o interesse da turma, <u>sempre dava algumas pistas sobre o texto que seria trabalhado no dia</u> [...] (R8P4).</p> <p>[...] A (sic) gêneros que faço a <u>introdução por meio de uma história</u>, outros fazendo <u>a leitura do próprio gênero</u>. Algo essencial nessa abordagem ou seja na introdução do gênero é fazer <u>um levantamento do conhecimento prévio</u> do aluno sobre o mesmo (R8P5).</p> <p>Primeiro <u>apresento o gênero</u> para os alunos e peso (sic) que façam a <u>leitura</u> prestando bastante atenção no que estão lendo [...] (R8P6).</p>

	<p>Abordagem dos gêneros ou dos textos?</p>	<p>Exploração do título. Exploração de imagens. Leitura do gênero. Confirmação de hipóteses. Leitura dos alunos. Interpretação oral e por registro (R9P1).</p> <p><u>Sempre após</u>, a leitura deleite diária e momento da leitura com diferentes gêneros e <u>suportes: jornais, gibis, revistas Ciências Hoje, Livros do PNAIC, dicionários</u>, textos avulsos informativos. Sigo uma rotina diária (R9P2).</p> <p>Leitura. Exploração oral. Interpretação do texto. Correção. (R9P3).</p> <p><u>Após diagnosticar</u> os conhecimentos dos alunos, <u>procurava ampliar</u> esses conhecimentos, <u>abordando e ressaltando</u> as características específicas do gênero, através de textos informativos, onde poderia ser encontrado. <u>Também trabalhava</u> leitura, interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário e gramática (R9P4).</p> <p>Apresentação do gênero. Roda de conversa sobre o conhecimento que os alunos possuem do gênero. Atividades de sistematização sobre o gênero estudado. Atividade de consolidação sobre o gênero (R9P5).</p> <p><u>Primeiramente</u> com a leitura, <u>depois</u> questionamentos na forma de escrita desse gênero com as observações feitas durante a leitura, apresento as características do gênero textual e <u>finalmente</u> falo o tipo de gênero textual que temos em mãos (R9P6).</p> <p><u>Avalio</u> o conhecimento prévio dos alunos. <u>Apresento</u> o gênero escolhido por meio de exemplos. <u>Utilizo estratégias</u> de leitura. <u>Proponho</u> uma escrita inicial de texto. <u>Disponibilizo</u> mais materiais para ampliar o repertório. <u>Organizo e sistematizo</u> o conhecimento sobre o gênero escolhido. Elaboração de escrita individual. Revisão e reescrita da produção (R9P7).</p>
--	---	--

Fonte: Da autora, fragmento do Apêndice 8 Consolidação dos dados dos memorandos/ organização das categorias e subcategorias.

Vislumbrando maior compreensão do Quadro 7, para responder a pergunta “Quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivão?”, as subcategorias **Introdução, Abordagem dos gêneros ou dos textos?** foram desmembradas em atividades e materiais, como mostra o Quadro 8.

**Quadro 8:** Desmembramento das subcategorias **Introdução** e **Abordagem** dos gêneros ou dos textos.

<u>ATIVIDADES</u>	<u>MATERIAIS</u>
<u>Atividades de leitura</u> - Leitura do gênero, leitura dos alunos; leitura feita pelo professor; leitura silenciosa pelo aluno; leitura compartilhada e/ou coletiva; diferentes estratégias de leitura; leitura deleite e diária; momento da leitura; leitura; trabalhava leitura, primeiramente com a leitura, utilizo estratégias de leitura; leitura prestando bastante atenção no que estão lendo.	Jornais, gibis, revistas Ciências Hoje, Livros do PNAIC, dicionários, textos avulsos informativos.
<u>Atividades de interpretação de texto</u> - Exploração da capa; reconto oral; exploração do assunto oralmente e por registro; exploração oral com inferências explícitas e implícitas do texto; interpretação escrita do texto; ilustração do texto; dramatização do gênero; atividades de sistematização sobre o gênero estudado; atividade de consolidação sobre o gênero.	
<u>Atividades de estudo de vocabulário e de gramática</u> : estudo do vocabulário; gramática.	
<u>Atividades para verificação do conhecimento prévio dos estudantes</u> : sondagem em relação ao gênero; sondagem dos conhecimentos prévios; iniciava com uma conversa informal; roda de conversa sobre o conhecimento que os alunos possuem do gênero.	
<u>Introdução do gênero ou texto?</u> - ouvir as hipóteses sobre o que seria o assunto; apresentação do gênero; primeiramente selecionava vários gêneros textuais; iniciava com uma conversa informal e, para despertar o interesse da turma, sempre dava algumas pistas sobre o texto que seria trabalhado no dia; introdução por meio de uma história.	

Fonte: Da autora (2017).

Assim sendo, os professores relataram trazer atividades que proporcionaram análises desde o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes até a interpretação de texto oral e escrita. Contudo apenas 1 professor relatou trazer para suas aulas durante o projeto Intensivo os materiais utilizados, como mostra o exposto abaixo.

Sempre após, a leitura deleite diária e momento da leitura com diferentes gêneros e suportes: jornais, gibis, revistas Ciências Hoje, Livros do PNAIC, dicionários, textos avulsos informativos. Sigo uma rotina diária (R9P2).

Nesse sentido, observa-se pelo volume de atividades, relatadas pelos professores, que houve uma preocupação maior em trabalhar com as atividades de leitura, de interpretação de texto, de levantamento do conhecimento prévio dos estudantes e de introdução do gênero do que com as atividades de estudo do vocabulário, da gramática. Tampouco se preocupou com o trabalho com os materiais que poderiam dar suporte<sup>14</sup> aos gêneros textuais/discursivos.

<sup>14</sup>De acordo com Vieira (2017) no Glossário CEALE : “*Suporte ou portador* é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto.”

Logo, infere-se pelos excertos e relatos, os quais apontam a preocupação dos professores com as atividades de leitura, de interpretação de texto, de levantamento do conhecimento prévio dos estudantes e de introdução do gênero, uma aproximação ao ensino, por meio de textos, uma vez que por eles se realiza o agir languageiro, o qual designa a realidade languageira que é constituída de práticas de linguagem situadas.

Nessa ótica, destaca-se uma aproximação com que Lousada (2010, p. 7) esclarece sobre Bronckart (2006), ao definir o que seja o texto, isto é, o texto “... pode ser definido como uma unidade de agir languageiro [...]” e, também —... apresenta especificidades que dependem das características da situação de interação na qual são produzidos, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção”.

Constata-se, ainda, uma ligação com o que Bronckart (2012, p. 138) esclarece sobre a relação entre gênero e texto e os segmentos que adentram o texto, isto é, todo texto pertence sempre a um gênero e esse texto é constituído de diferentes segmentos. Somente esses segmentos que permeiam um gênero podem ser classificados e definidos por critérios linguísticos nos quais são identificadas as regularidades e as marcas linguísticas, por conseguinte, esses segmentos devem ser considerados tipos linguísticos, os quais podem ser considerados, de acordo com esse mesmo autor, “... formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso”.

Tecidas as verificações concernentes às atividades e aos materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas, há aproximação do que Bronckart (2006, 2012) entende por texto e sobre a relação entre texto e gênero e os segmentos que adentram o texto. Na próxima seção, discute-se como essas atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam com os documentos oficiais e com a literatura dos gêneros e/ou de texto, com o intuito de analisar as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas por esses professores.

#### **4.2 Respondendo à 2ª pergunta de pesquisa: Como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área?**

Ao analisar as respostas dos professores participantes desta pesquisa, surgiu a dúvida se eles trabalharam, durante o Intensivão, com gênero ou com texto e, conseqüentemente, com a categoria **Gênero ou texto?**, gerando as subcategorias **Introdução, Abordagem dos**

**gêneros ou dos textos?, Se gostou de trabalhar com o gênero ou texto, por quê?, Trabalhariam com o gênero no ensino regular?.**

Objetivando responder à pergunta de pesquisa mencionada no título desta seção, a densidade dos dados das subcategorias **Introdução, Abordagem dos gêneros ou dos textos?, Se gostou de trabalhar com o gênero ou texto, por quê?** permitiu relacioná-los às ideias subjacentes ao ISD (BRONCKART, 2012), à literatura dos gêneros textuais (SCHNEWLY; DOLZ, 2004), ao Folhado Textual (BRONCKART, 2012), bem como aos documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 1997, 1998) e mineira (MINAS GERAIS, 2015), sendo cada subcategoria discutida separadamente.

O Quadro 9 mostra a primeira subcategoria **Introdução**, a qual pontua uma diversidade de formas de introduzir o gênero; no entanto os relatos dos professores geram dúvidas se eles introduziam o texto ou o gênero. Assim, com a discussão desses dados buscou-se esclarecer em qual perspectiva, gênero ou texto, o trabalho do professor foi pautado em sala de aula, durante o projeto Intensivo.

**Quadro 9:** Categorias: trabalho com gênero ou texto? e subcategorias: Introdução.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
<b>GÊNERO OU TEXTO?</b>	Introdução	<p>Primeiramente uma sondagem em relação ao gênero, depois ouvir as hipóteses sobre o que seria o assunto; apresentação do gênero (R8P1).</p> <p>Leitura feita pelo professor [...] (R8P2).</p> <p>Primeiramente selecionava vários gêneros textuais. Depois pegava um tipo de gênero e trabalhava com vários textos[...] (R8P3).</p> <p>Iniciava com uma conversa informal e, para despertar o interesse da turma, sempre dava algumas pistas sobre o texto que seria trabalhado no dia [...] (R8P4).</p> <p>[...] A (sic) gêneros que faço a <u>introdução por meio de uma história, outros fazendo a leitura do próprio gênero</u>. Algo essencial nessa abordagem ou seja <u>na introdução do gênero é fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o mesmo (R8P5).</u></p> <p><u>Primeiro apresento o gênero para os alunos</u> e peso (sic) que façam a leitura prestando bastante atenção no que estão lendo [...] (R8P6).</p>

Fonte: Da autora, baseada nas respostas do questionário respondido pelos professores (2016).

Inferese pelos excertos do quadro acima que os professores utilizaram-se de diversas formas para apresentar o texto e não o gênero. Inicialmente o relato da P5 faz menção à introdução do gênero, “Não existe um padrão a ser seguido para introduzir um gênero; cada

um requer uma abordagem diferente”. *A priori*, o relato da P5, referente à introdução dos gêneros, vem ao encontro do posicionamento de Schneuwly e Dolz (2004), os quais explicitam que a introdução dos gêneros na escola é uma decisão didática objetivando a aprendizagem. A R8P5 declara que não há um padrão, ao introduzir um gênero, mas que cada um requer uma abordagem diferente, ou seja, há necessidade de que o professor compreenda a melhor maneira para introduzir esse gênero objetivando a aprendizagem do estudante.

No entanto, após explicitar que não há um padrão para introduzir o gênero, na sequência da R8P5, infere-se que ela faz a introdução do texto e não do gênero, como está duplamente grifado no relato abaixo.

Não existe um padrão a ser seguido para introduzir um gênero; cada um requer uma abordagem diferente. A (sic) gêneros que faço a introdução por meio de uma história, outros fazendo a leitura do próprio gênero. Algo essencial nessa abordagem, ou seja, na introdução do gênero é fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o mesmo (R8P5).

Observa-se pelo relato que a P5 faz a introdução, por meio da leitura, “[...] outros fazendo a leitura do próprio gênero [...]. Observa-se que concernente ao que Costa (2000) expõe, ler é adentrar o dizer do outro, é relacionar símbolos as unidades sonoras, ainda, tendo como objetivo principal o processo de construir sentidos e relações ([inter]textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano. Esse mesmo autor completa que, em ambos os processos, ao produzir textos e ler, o estudante precisa apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas).

Esses dois processos se complementam, produção de texto e leitura, como um conjunto de práticas e eventos sociais que os envolve, bem como seus efeitos transformadores naqueles que participam direta ou indiretamente dessas práticas ou eventos. Considerando esse pressuposto, entendemos, assim como Machado (2000), que são as representações por nós interiorizadas que são mobilizadas diante a necessidade da produção e compreensão de linguagem e que exercem influência decisiva sobre vários aspectos do texto. Dessa maneira, faz necessário ressaltar que a P5 fazia a leitura do próprio texto e não do gênero como ela menciona, uma vez que, conforme Bronckart (2012), os textos possuem uma relação de interdependência com as propriedades e o contexto em que foram produzidos, também apresentam mecanismos de textualidade e enunciativos, os quais lhes asseguram uma coerência interna. Ainda, o texto como unidade de produção de linguagem busca produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, pois transmite uma mensagem linguisticamente organizada. Nesse sentido, mediante o excerto de a P5, compreende-se

texto como Bronckart (2012) explicita, pois, para ele, pode-se considerar que a unidade comunicativa de nível superior acontece por meio dessa produção de linguagem.

Em suma, pelo excerto citado por R8P3, R8P4 e R8P5, verifica-se, parcialmente, uma aproximação quanto ao trabalho desses professores, por meio de texto, conforme as ideias subjacentes ao ISD.


Com esses mesmos excertos, destaca-se um distanciamento do trabalho por meio dos gêneros, segundo Schneuwly (2004) e Schneuwly e Dolz (2004), pois o trabalho com o gênero como instrumento se refere à unidade de conteúdo temático, composição e estilo, que deve ser adaptado ao destinatário, ter conteúdo preciso, bem como à finalidade de uma situação determinada. De igual modo, uma situação pode ser criada, logo uma ação de linguagem de certo tipo e suportada pela situação de linguagem e somente na disponibilidade de um gênero. Para isso, os gêneros pressupõem as ações de linguagem possíveis, possibilitando, de forma parcial, escolher o gênero, uma vez que a compreensão da realidade e o conhecimento estão, parcialmente, pressupostos nos meios, que, por sua vez, também, parcialmente, pressupõem a ação discursiva que é modificada pelo meio e que, também, modifica o gênero.

Esse distanciamento, ainda, torna-se perceptível, a partir do que Bronckart (2012) e Schneuwly e Dolz (2004) consideram sobre os gêneros, ou seja, os gêneros por seu caráter maleável, multiforme e “**espontâneo**” não podem ser objeto de classificação racional, estável e definitiva, pois procedem das atividades humanas e, como elas, são infinitos e/ou ilimitados. Tampouco se pode basear em um único critério facilmente objetivável, para se classificar um gênero, ou seja, nas unidades linguísticas empiricamente observáveis nesses gêneros. Há outros critérios que podem ser utilizados como parâmetros para a classificação de um gênero como: finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático e outros. No entanto, esses critérios são pouco delimitáveis e não estão em constante interação. Logo, os gêneros só poderão obter tal classificação se forem analisados em sua totalidade.

Para clarificar o trabalho durante o projeto Intensivão, nos quadros abaixo indicam-se novos indícios de um trabalho com abordagem em ensino por meio de textos e não por meio de gêneros, pois a sequência de atividades desenvolvidas vem ao encontro da análise de texto proposta por Bronckart (2012) em um modelo de arquitetura interna do texto, no qual se concebe a organização de um texto como um Folhado Textual.

**Quadro 10:** Exemplo de 1 texto trabalho em sala de aula no projeto Intensivo.

**O caso do espelho**



*\* Toda interpretação e-impl. há necessidade de localizar as informações \**

*Sequência de atividades.*

**O caso do Espelho**

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

— Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos: *J7b9 - a Impl.*

— Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui? *b - Expl.*

— Isso é um espelho - explicou o dono da loja.

— Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

— O senhor conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo que aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

— É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? É aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. *c Impl.* O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho baratinho. *e-impl* Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. *d - Expl* Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira. A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

— Ah, meu Deus! — gritava ela *e - expl.* desnorteada. — *f - expl* É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! *c exp* A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabelo solto! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu! *c exp*

Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

— Que foi isso, mulher?

— Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela *e - expl.* jararaca lá no retrato? *f - expl*

— Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

— Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

— Mas aquilo é o retrato do meu pai!

**Indignada**, a mulher colocou as mãos no peito: *Expl.*

— Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho *e - expl.* lazarento e uma *f - expl.* jabiraca safada e horrorosa?

A discussão *e - expl.* fervia feito água na chaleira.

— Velho lazarento coisa nenhuma! - gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não conseguia mais voltar pra casa.

— Que é isso, menina?

— Aquele cafajeste arranhou outra!

— Ela ficou maluca - berrou o homem, de *e - expl.* cara amarrada.

— Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato. Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e *e - expl.* espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou *f - expl.* uma sonora gargalhada.

— *e - expl.* Só se for o retrato da bisavó dele! A tal *f - expl.* fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, *e - expl.* cacarenta, *f - expl.* murcha, *e - expl.* arruinada, *f - expl.* desengonçada, *e - expl.* capenga, *f - expl.* careca, *e - expl.* caduca, *f - expl.* torta e *e - expl.* desdentada que eu já vi até hoje! E completou, feliz, abraçando a filha:

— Fica tranqüila. A bruca do retrato já está com os dois pés na cova!

*(Versão de conto popular de origem chinesa, por Ricardo Azevedo).*

Fonte: Planejamento diário, 2º ciclo, nível recomendável de aprendizagem (2015).

Mediante o texto “O caso do espelho”, foi proposta uma sequência de atividades, nas quais se evidencia o trabalho com a arquitetura interna do texto. Nos quadros abaixo, verificasse o trabalho com o Folhado Textual em algumas das suas diversas etapas.

**Quadro 11:** Etapa 1 do planejamento: a sequência de atividade remete à infraestrutura geral do texto.

**Leitura** { Capacidades leitura silenciosa / silenciosa / oral  
leitura oralmente com fluência e expressividade  
(ritmo e entonação)

**Interpretação** { inferir, pelo contexto, o sentido das palavras  
e expressões.

1- { Desmembramento  
Distribuir as cópias  
de livros do aluno  
Leitura do professor  
Repetir a leitura escolhendo os papéis (mar  
xada, comerciante, mulher, mãe da mulher)

2- { Interpretação  
o) Repetir no caderno as frases com as expressões  
em negrito, substituindo pela escolhida.

<b>Interpretação</b>	<b>Respostas</b>	Robota de capim	- disparatado
		Buque agitada	- alta
		Luca longa	- esba
		Muito ruim	- a mulher
		picada, sem sumo	- ximelada
		olhar	- cheio de fúrias
		- fura →	- quase mata
		- manca →	- fura

Fonte: Planejamento diário, 2º ciclo, nível recomendável de aprendizagem (2015).

Observa-se que a primeira atividade refere-se à leitura, na qual os estudantes escolhem que personagem ou narrador querem representar. Nessa atividade, é possível perceber a **articulação entre os tipos de discursos**, ou seja, ao fazer a leitura com representatividade das personagens, oportuniza-se a compreensão dos diversos segmentos que o texto comporta, isto é, distinguindo o segmento da narração e os segmentos que nele se encaixam (segmentos do

discurso direto), apontando a dependência de um segmento em relação ao outro, isto é, essa dependência é visualizada por meio dos travessões que introduzem os parágrafos. Nesse trabalho, verifica-se a **noção de tipos de discurso**, o qual se insere na **infraestrutura geral do texto**, como mostra o exemplo abaixo.

**Exemplo 6:** Fragmento do texto “O caso do espelho” mostrando a articulação entre os discursos.

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata. (L1)

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora.

O homem abriu a (L2)

boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos. (L3) ( L1, L2 e L3 - Apresentam segmentos da narração).

\_\_Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui? (L4) (L4- Segmento do discurso direto).

Fonte: Planejamento diário de uma professora utilizado durante o Intensivo (2015).

Pode-se observar que os elementos, citados no quadro acima e trabalhados pela professora, ligam-se diretamente às CL, as quais entendemos como Dolz e Schneuwly (2004), as CL constituem-se como modelos de práticas de linguagem, que estão disponíveis no ambiente social. Assim sendo, os membros da sociedade que as dominam podem possibilitar, por meio de estratégias explícitas, que os estudantes se apropriem delas. Esses mesmos autores juntamente com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) clarificam que seriam três as capacidades de linguagem, **capacidades de ação (CA)**, **capacidades discursiva (CD)** e as **capacidades linguístico-discursivas (CLD)**. Cristovão (2013) propõe as **capacidades de significação (CS)**.

No que tange às CL, verifica-se pelos elementos citados no quadro acima e trabalhados pela professora que há uma ligação direta com as CD, pois possibilitam aos estudantes compreender a sequência de discursos, a organização do conteúdo em uma ação de linguagem determinada, ou seja, busca-se a habilidade de mobilizar modelos discursivos, bem como se compreende que, na **articulação entre os tipos de discursos**, há as CD (CRISTOVÃO, 2007).

O **plano geral**, também parte da **infraestrutura do texto**, pode ser identificado nas trocas das expressões em negrito no texto, pelas palavras ou expressões que a professora propõe. Os estudantes têm um resumo do texto, no qual estão expostos fatos que levam à compreensão do texto. A sequência de atividades proposta pela professora, ainda, possibilitou

outras análises dentro do **Folhado textual**. Os Quadros 12 e 13 apontam atividades que evidenciam os mecanismos de textualização.

### Quadro 12: Atividade que evidencia os mecanismos de textualização - Conexão.

**ATIVIDADE -1- CONEXÃO**

**CAPACIDADES TRABALHADAS:** *conhecimentos linguístico*  
 Reconhecer as relações que organizam o conteúdo dos textos: tempo, espaço, causa e consequência, finalidade, condição, oposição, conclusão, comparação, entre outras.

*Trabalho em Grupo*  
**DESENVOLVIMENTO:** *Conexão*  
 1 - Cada grupo deverá encontrar, no texto, expressões que dão as ideias pedidas:  
 - Grupo 1: palavra ou expressões que dão ideia de tempo.  
 - Grupo 2: palavra ou expressões que dão ideia de lugar.  
 - Grupo 3: palavra ou expressões que dão ideia de modo.  
 - Grupo 4: palavra ou expressões que dão ideia de tempo.  
 - Grupo 5: palavra ou expressões que dão ideia de modo.  
 - Os grupos 1 e 4 e 3 e 5 devem apresentar, um seguido do outro.  
 O professor deverá comparar as duas apresentações para possibilitar que um grupo complete a resposta do outro.  
 - Orientar a turma para que procurem outras palavras ou expressões que, por acaso, foram esquecidas pelos grupos.

*Mecanismo de textualização*

**8º DIA**

**CAPACIDADES TRABALHADAS:**

- Reconhecer os elementos que compõem a cadeia de referentes de um texto, compreendendo o processo de introdução e de retomada de informações possibilitado pelo emprego de pronomes, como os pessoais, os demonstrativos, os possessivos, relativos, e pelo emprego de sinônimos ou expressões do mesmo campo semântico.

**DESENVOLVIMENTO:**  
 2 - Entregar um quadro para o grupo preencher de acordo com o texto:  
**A que personagem se refere as palavras ou expressões destacadas?** *Coesão nominal*

**Grupos 1 e 2:**

Palavras ou expressões	Homem	Espelho	Dono da loja	Pai do homem
"... que o retrato de <u>meu</u> pai está fazendo aqui?"				
"... <u>isso</u> é um espelho..."				
"... O <u>senhor</u> conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante."				
"... O senhor conheceu meu pai? - perguntou <u>ele</u> ao comerciante."				
"... O senhor conheceu meu pai? - perguntou <u>ele</u> ao <u>comerciante</u> ."				
"...Explicou de novo que <u>aquilo</u> era só um espelho comum, desses de vidro..."				
"...Explicou de novo que <u>aquilo</u> era só um espelho comum, <u>desses</u> de vidro..."				

Fonte: Planejamento diário, 2º ciclo, nível recomendável de aprendizagem (2015).

**Quadro 13:** Atividade que evidencia os mecanismos de textualização - Coesão Nominal.

ATIVIDADE -2-COESÃO NOMINAL						
Palavras ou expressões	Homem	"Mulher do retrato"	Espelho	Dono da loja	Pai do homem	Mãe da mulher
"__ Ah, meu Deus! — gritava eia desnorçada."						
"Meu marido não gosta mais de mim!"						
"A outra é linda demais!"						
"A diaba é mil vezes mais bonita..."						
"Quem é aquela jararaca"						
"__ Aquele mesmo que você escondeu na gaveta..."						
"...não sei qual a diferença entre um velho lazarento..."						
"Encontrou a filha chorando..."						
<b>Grupo 5:</b>						
Palavras ou expressões	Homem	"Mulher do retrato"	Espelho	Dono da loja	Pai do homem	Mãe da mulher
"Que isso menina?"						
"Aquele cafajeste arranjou outra!"						
"A boa senhora resolveu..."						
"Só se for o retrato da bisavó dele!"						
"A tal bruaca é a coisa mais enrugada..."						

Fonte: Fonte: Planejamento diário, 2º ciclo, nível recomendável de aprendizagem (2015).

Referente às atividades propostas pela professora e exemplificadas nos Quadros 12 e 13, ressalta-se que pela 1ª atividade do quadro 12 buscou-se organizar o conteúdo do texto, que contribui para marcar as articulações da progressão temática. Ao pedir que os estudantes busquem no texto palavras ou expressões que dão ideia de tempo, lugar, modo, a professora assegura as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais (advérbios ou locuções adverbiais). Observa-se, também, que, além de localizar os

organizadores textuais, a professora propõe uma atividade dinâmica e de interação entre os grupos, procurando identificar os organizadores textuais que indicam tempo, lugar e modo.

Essa atividade proposta pela professora vem ao encontro da afirmação de Cristovão (2007), ao explicitar que uma pessoa, ao ler ou produzir textos, mobiliza os próprios conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos e que a pessoa, ao desempenhar essa ação, aprende operações de linguagem definidas pelas CL. Concernente às CL, constata-se que essa atividade insere-se nas CLD, pois prevê que o estudante domine operações que contribuam para a coerência de um texto (organizadores).

Assim sendo, nessa atividade proposta pela professora, entende-se que o trabalho com o texto está consonante com a proposta de Bronckart (2012), no que se refere aos mecanismos de **conexão**, pois eles colaboram para a marcação das articulações da progressão interna dos textos, realizando-se pelos **organizadores textuais**, podendo ser aplicados no plano geral do texto, tratando-se da conexão entre as macroideias do texto.

A 2ª atividade proposta pela professora diz respeito à **coesão nominal**, pois assegura a retomada ou a substituição das personagens no desenvolvimento do texto. Pelo próprio enunciado da atividade, conclui-se-se que é necessário trocar as palavras ou expressões em negrito (os pronomes), para identificar a personagem do texto, ou seja, trocar os pronomes por sintagmas nominais definidos. A CLD que orienta essa atividade clarifica as operações de textualização, que inclui coesão nominal, pois propõe que os estudantes reconheçam os elementos que compõem a cadeia de referentes de um texto e compreendam o processo de introdução e de retomada de informações. Assim sendo, essa atividade liga-se diretamente à CLD, pois busca não só o reconhecimento, mas também a compreensão do processo de retomada de personagens e informações, isto é, dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas) (CRISTOVÃO et al., 2010). Observa-se, também, que esta atividade está concernente com as ideias de Bronckart (2012) no que se refere a análise de texto em um modelo de arquitetura interna do texto.

Tecidas algumas discussões e considerações sobre o trabalho dos professores durante o Projeto Intensivão e sempre embasada na literatura de gêneros textuais/discursivos e de textos, nas atividades propostas e nos excertos e/ou relatos, pode-se compreender que os professores trabalharam com textos e não com gêneros.

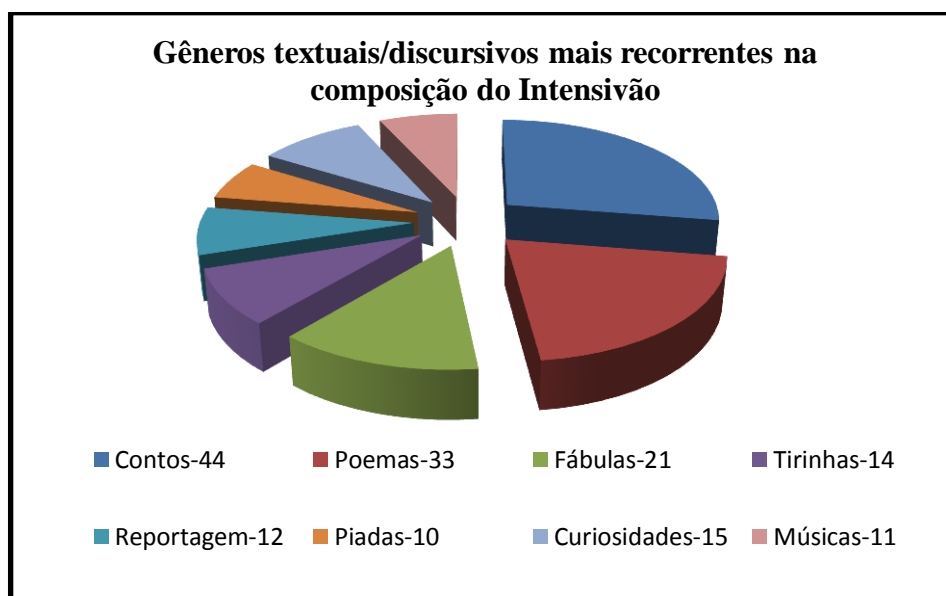
Também observou-se, por meio dos relatos e/ou excertos, que alguns professores não tinham clareza se desenvolviam um trabalho com gênero ou com texto, como aclara o relato abaixo.

Primeiramente selecionava vários gêneros textuais. Depois pegava um tipo de gênero e trabalhava com vários textos incansavelmente, explorando oralmente todos os detalhes que o texto oferecia, em seguida, interpretação do texto escrita (R8P3).

De acordo com a R8P3, se tomarmos o exemplo do conto “O caso do espelho” e, também, a sequência de atividades desenvolvidas pela professora, durante o projeto Intensivão, infere-se que a professora, ao selecionar um conto, entende estar trabalhando com o gênero. Entretanto o seu trabalho se alinha à análise de texto como um Folhado Textual (BRONCKART, 2012), pois no relato ela especifica que explora todos os detalhes que o texto oferece e também a interpretação escrita, como constado no conto “O caso do espelho”.

Nesse sentido, detecta-se que os professores trouxeram para o trabalho em sala de aula, durante o Intensivão, um grande número de gêneros textuais/discursivos, como aponta o Gráfico 3 e retomado, agora, como Gráfico 5, para ilustração dos gêneros mais recorrentes durante a composição do projeto. No entanto eles não desenvolveram um trabalho referente ao trabalho, por meio de gêneros e, sim, por meio de textos.

**Gráfico 5:** Gêneros mais recorrentes na composição do projeto.



Fonte: A autora, baseada nos planejamentos diários dos professores (2015).

Destaca-se, então, que o trabalho dos professores participantes desta pesquisa não se alinha ao que Bronckart (2012) e Schneuwly e Dolz (2004) clarificam sobre os gêneros, os quais, por seu caráter maleável, multiforme e “**espontâneo**” não podem ser objeto de classificação racional, estável e definitiva, pois procedem das atividades humanas e, como elas, são infinitos e/ou ilimitados. Tampouco se pode basear em um único critério facilmente

objetivável, para se classificar um gênero, ou seja, nas unidades linguísticas empiricamente observáveis nesses gêneros. Há outros critérios que podem ser utilizados como parâmetros para a classificação de um gênero como: finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático e outros. No entanto esses critérios não são pouco delimitáveis e estão em constante interação. Logo os gêneros só poderão obter tal classificação se forem analisados em sua totalidade.

Também torna-se perceptível esse distanciamento, ao compreendermos como Schneuwly (2004) e Schneuwly e Dolz (2004), que o trabalho com o gênero como instrumento se refere à unidade de conteúdo temático, composição e estilo, que deve ser adaptado ao destinatário e ao conteúdo preciso, bem como à finalidade de uma situação determinada. Nessa mesma ótica, uma situação pode ser criada e uma ação de linguagem específica que suporte a situação de linguagem somente na disponibilidade de um gênero. Para isso, os gêneros pressupõem as ações de linguagem possíveis, possibilitando, de forma parcial, escolher o gênero, uma vez que a compreensão da realidade e o conhecimento estão, parcialmente, pressupostos nos meios que, por sua vez, também, parcialmente, pressupõem a ação discursiva que é modificada pelo meio e que, também, modifica o gênero.

Fica evidente, então, pelos excertos, relatos e pelos gráficos, nos quais foram nomeados os gêneros, uma falta de clareza que alguns professores possuíam referentes ao trabalho com gênero e/ou com texto. Assim sendo, pode-se inferir pelos gráficos que essa falta de clareza pode ter relação com o fato de que, para Bronckart (2012), todo texto pertence sempre a um gênero e esse texto é constituído de diferentes segmentos. Somente esses segmentos que permeiam um gênero podem ser classificados e definidos por critérios linguísticos, ou seja, nesses critérios são identificadas as regularidades e as marcas linguísticas, por conseguinte, esses segmentos devem ser considerados tipos linguísticos.

Infere-se, também, que essa falta de clareza pode relacionar-se ao que Lousada (2010, p. 7) esclarece sobre Bronckart (2006), para quem a realidade languageira, constituída de práticas de linguagem situadas, é designada pelo agir languageiro que se realiza por meio de textos. Completa explicitando que o texto “... poderia ser definido como uma unidade de agir languageiro [...]” e que, também —... apresenta especificidades que dependem das características da situação de interação, na qual são produzidos, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção”.

Verificado que todo texto pertence a um gênero e que pelos relatos e/ou excertos os professores apontaram trabalhar o ensino por meio de textos, constata-se a necessidade de discutir outra subcategoria para continuar compreendendo como as atividades relatadas pelos

professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área. Nesse sentido, a subcategoria **Abordagem dos gêneros ou dos textos?**, também, aponta indícios para responder essa pergunta de pesquisa. Logo, o Quadro 14 mostra alguns excertos que serão discutidos, ao longo dos próximos parágrafos.

**Quadro 14:** Categoria: trabalho com gênero ou com texto. Subcategoria:  
Abordagem dos gêneros ou dos textos?

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
<b>GÊNERO OU TEXTO?</b>	Abordagem dos gêneros ou dos textos?	<p>Exploração do título. Exploração de imagens. <u>Leitura do gênero</u>. <u>Confirmação de hipóteses</u>. <u>Leitura dos alunos</u>. <u>Interpretação oral e por registro</u> (R9P1).</p> <p><u>Sempre após</u>, a <u>leitura deleite diária</u> e <u>momento da leitura</u> com diferentes gêneros e suportes: jornais, gibis, revistas Ciências Hoje, Livros do PNAIC, dicionários, textos avulsos informativos. <u>Sigo uma rotina diária</u> (R9P2).</p> <p><u>Leitura</u>. Exploração oral. <u>Interpretação do texto</u>. Correção. (R9P3).</p> <p><u>Após diagnosticar</u> os conhecimentos dos alunos, <u>procurava ampliar</u> esses conhecimentos, <u>abordando e ressaltando</u> as características específicas do gênero, através de textos informativos, onde poderia ser encontrado. <u>Também trabalhava</u> <u>leitura</u>, <u>interpretação oral e escrita</u>, estudo do vocabulário e gramática (R9P4).</p> <p>Apresentação do gênero. Roda de conversa sobre o conhecimento que os alunos possuem do gênero. Atividades de sistematização sobre o gênero estudado. Atividade de consolidação sobre o gênero. (R9P5).</p> <p><u>Primeiramente</u> com a <u>leitura</u>, <u>depois</u> questionamentos na <u>forma de escrita desse gênero com as observações feitas durante a leitura</u>, apresento as características do gênero textual e <u>finalmente</u> falo o tipo de gênero textual que temos em mãos (R9P6).</p> <p><u>Avalio</u> o conhecimento prévio dos alunos. <u>Apresento</u> o gênero escolhido por meio de exemplos. <u>Utilizo estratégias de leitura</u>. <u>Proponho</u> uma escrita inicial de texto. <u>Disponibilizo</u> mais materiais para ampliar o repertório. <u>Organizo e sistematizo</u> o conhecimento sobre o gênero escolhido. <u>Elaboração</u> de escrita individual. <u>Revisão</u> e reescrita da produção (R9P7).</p>

Fonte: Da autora (2017).

O Quadro 13 indica que a maioria dos professores utiliza a leitura como uma forma de abordar o texto em suas aulas, o que se alinha diretamente ao que Costa (2000) expõe sobre leitura, pois, para esse autor, ler é adentrar o dizer do outro, é relacionar símbolos a unidades

sonoras, ainda, tendo como objetivo principal o processo de construir sentidos e relações ([inter]textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente. Ao produzir textos e ler, o estudante precisa apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas). Assim sendo, esses dois processos se complementam como um conjunto de práticas e eventos sociais que os envolvem, causando efeitos transformadores naqueles que participam direta ou indiretamente dessas práticas ou eventos. Considerando esse pressuposto, entendemos, assim como Machado (2000), que são as representações por nós interiorizadas que são mobilizadas quanto à necessidade da produção e compreensão de linguagem e que exercem influência decisiva sobre vários aspectos do texto.

No que tange ao trabalho com o texto em sala de aula, os excertos abaixo, inseridos na subcategoria **GÊNERO OU TEXTO**, além de evidenciar a leitura como trabalho em sala de aula, explicitam, também, a interpretação como atividade recorrente de sala de aula, conforme grifado nos excertos abaixo.

Exploração do título. Exploração de imagens. Leitura do gênero. Confirmação de hipóteses. Leitura dos alunos. Interpretação oral e por registro (R9P1).

Leitura. Exploração oral. Interpretação do texto. Correção. (R9P3).

Após diagnosticar os conhecimentos dos alunos, procurava ampliar esses conhecimentos, abordando e ressaltando as características específicas do gênero, através de textos informativos, onde poderia ser encontrado. Também trabalhava leitura, interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário e gramática (R9P4).

Primeiramente com a leitura, depois questionamentos na forma de escrita desse gênero com as observações feitas durante a leitura, apresento as características do gênero textual e finalmente falo o tipo de gênero textual que temos em mãos (R9P6).

Verifica-se, então, nas respostas dos professores R9P1, R9P3, R9P4 e R9P6, por meio dos excertos e/ou relatos, que o trabalho com o texto como um Folhado Textual vem ao encontro do que Bronckart (2012) aponta sobre os mecanismos enunciativos, pois estes contribuem para a manutenção da coerência pragmática, buscam esclarecer os posicionamentos enunciativos e aclaram as diversas avaliações sobre alguns aspectos dos conteúdos temáticos (julgamentos, opiniões, sentimentos...), objetivando orientar a interpretação do texto.

O trabalho com o texto como foco alinha-se ao que o PCN de LP (BRASIL, 1998) assinala sobre a importância do ensino, por meio de texto, ao apontar a “descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero e das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados”. Assim sendo, mesmo que essa discretização dos conteúdos provoque maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, poderá possibilitar a “ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção de textos, bem como de instrumentos de análise linguística” (BRASIL, 1998, p. 48).

No que tange ao trabalho por meio de textos, em conformidade com os documentos oficiais da educação, tanto brasileira quanto mineira, verifica-se que a R9P7 vem ao encontro dos passos que o CBC/EF aponta sobre a disposição de que as atividades de ensino devem ser trabalhadas, ou seja, é necessário introduzir, aprofundar e consolidar essas competências que se evidenciam por meio das atividades. Logo, o relato abaixo evidencia esses passos,

Avalio o conhecimento prévio dos alunos. Apresento o gênero escolhido por meio de exemplos. Utilizo estratégias de leitura. Proponho uma escrita inicial de texto. Disponibilizo mais materiais para ampliar o repertório. Organizo e sistematizo o conhecimento sobre o gênero escolhido. Elaboração de escrita individual. Revisão e reescrita da produção (R9P7).

Por meio do relato acima, infere-se que P7 utiliza-se de diferentes atividades para assegurar as competências que precisam ser garantidas durante o processo de ensino. Logo, o posicionamento dessa professora vem ao encontro do que o CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015) aponta como estratégia para o trabalho do professor em sala de aula. Nesse sentido, para clarificar as estratégias apontadas pelo CBC/EF dentro do excerto, evidencia-se que ao **Introduzir** - Apresento o gênero escolhido por meio de exemplos- oportuniza a familiarização dos conceitos, dos procedimentos e das atitudes envolvidas; ao **Aprofundar** os conhecimentos introduzidos - Proponho uma escrita inicial de texto Disponibilizo mais materiais para ampliar o repertório. Organizo e sistematizo o conhecimento sobre o gênero escolhido. Elaboração de escrita individual- favorece o desenvolvimento da competência objetivada por aquela atividade; e ao **Consolidar** o conhecimento introduzido - Revisão e reescrita da produção – possibilita os avanços, pois a reescrita, a reestruturação da escrita poderão gerar novos conhecimentos.

Verifica-se, nesse mesmo relato, que P7 utiliza uma sequência de ações, ou seja, avalia, apresenta, utiliza, propõe, disponibiliza, organiza e sistematiza atividades que vão desde a avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes até a revisão e reescrita da

produção. Essa sequência de ação apontada na R9P7 alinha-se ao que Dolz e Scheneuwly (2004) afirmam sobre as transformações que os gêneros sofrem, ao adentrar a escola, pois se torna gênero a aprender, porém não deixa de ser um gênero para se comunicar, em outras palavras, ele funciona em um ambiente, sala de aula, diferente daquele em que se originou, o ambiente social, ou seja, os gêneros textuais/discursivos ao entrarem à escola se tornam objeto de ensino, bem como instrumento de comunicação.

Assevera-se, então, que as escolhas didáticas apontadas na R9P7 objetivam a aprendizagem dos estudantes e não o trabalho com do gênero textual/discursivo, pois esse trabalho contemplou apenas as unidades linguísticas empiricamente observáveis e não o agir socialmente no mundo, ou seja, o que faz gênero ser gênero e não texto. Assim sendo, observa-se, mais uma vez, o distanciamento de alguns critérios que Dolz e Scheneuwly (2004) assinalam que seja trabalhar com os gêneros. Além das unidades linguísticas empiricamente observáveis, há outros critérios que podem ser utilizados como parâmetros para a classificação de um gênero como: finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático e outros. No entanto esses critérios são pouco delimitáveis e estão em constante interação pelo caráter maleável, multiforme e “**espontâneo**” não podendo ser objeto de classificação racional, estável e definitiva, pois procedem das atividades humanas e, como elas, são infinitos e/ou ilimitados.

Logo, conclui-se que a R9P7 vem ao encontro do que esses mesmos autores apontam como definição do objeto de ensino e das suas dimensões que serão ensinadas, pois consideram-se várias questões, entre elas:

- i) a transformação do gênero ao adentrar a escola - na produção de texto;
- ii) as possibilidades dos estudantes – ao avaliar os conhecimentos prévios;
- iii) a construção de materiais didáticos adequados, que possibilitem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados - ao disponibilizar mais materiais, organizar e sistematizar os conhecimentos sobre o gênero escolhido;
- iv) as capacidades que serão construídas junto aos estudantes- CLD na produção de texto.

O posicionamento evidenciado pela P7 na R9 corrobora as ideias de Machado e Cristovão (2006), visto que considerou a tríade **professor-objeto de ensino-estudante**, pois é o **professor** quem fará a transposição dos conhecimentos científicos, gêneros textuais/discursivos encontrados nas práticas sociais, para se tornarem **objeto de ensino**, sendo relevante conhecer as dificuldades e facilidades que os **estudantes** possuem para

transformar o conhecimento científico em objeto de ensino, bem como em conhecimento ensinado e, conseqüentemente, aprendido.

Observado e analisado a R9P7, verifica-se que as escolhas didáticas apontadas objetivam a aprendizagem dos estudantes e que esse trabalho evidencia a transposição do gênero para o contexto de sala de aula, apontando as dimensões ensináveis do gênero, o que vem ao encontro da proposta de *MDG* de Schneuwly e Dolz (2004). Esse trabalho da P7 evidencia alguns pontos que Bork (2016), fundamentada nesses dois autores, menciona como um conjunto de hipóteses fundadas sobre um conjunto de dados disponíveis, ou seja, esse trabalho da P7 busca, entre outros pontos, determinados resultados de aprendizagem esperados e expressos em documentos oficiais e os conhecimentos existentes. Assim sendo, esses pontos ajudam a definir a intervenção didática que deverá ser feita pelo professor, ajudam na construção do *MDG* compatível com o nível dos estudantes, bem como organizam as categorias que devem ser trabalhadas no *MDG*, proporcionando ao professor ir ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes, possibilitando, ainda, um trabalho com as CL.

Tecidas as considerações sobre as diversas maneiras que os professores participantes desta pesquisa evidenciaram as escolhas didáticas, para o trabalho em sala de aula, pontua-se que as atividades relatadas vêm ao encontro do ensino por meio de textos, uma vez que para Bronckart (2012) todo texto está inserido em um gênero.

Observa-se, também, que a sequência de atividades proposta pela professora alinha-se, parcialmente, à análise do texto dentro do Folhado textual de Bronckart (2012), bem como verifica-se, nessa sequência de atividades, as CL, especificamente as CD e CLD propostas pela teoria-metodológica do ISD. Corroborando com Cristovão (2007), ao explicitar que, nas teorias subjacentes ao ISD, conclui-se e defende-se que “o objeto real de ensino e aprendizagem, portanto seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem”.

Os relatos e/ou excertos, também, apontam a transposição didática do gênero para o contexto de sala de aula, trabalhando-o como objeto concreto de ensino, nas suas dimensões ensináveis, vindo ao encontro do MDG na perspectiva de trabalho de Schneuwly e Dolz (2004).

Esses mesmos relatos e/ou excertos assinalam que as escolhas didáticas dos professores foram parcialmente concernentes aos documentos oficiais da educação brasileira e mineira, ou seja, com PCN de LP (BRASIL, 1998) e com o CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015), pois, o PCN de LP (BRASIL, 1998) dispõe sobre a importância do ensino por meio de textos e o CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015), entre outras, sobre a disposição em que as atividades de ensino devem ser trabalhadas. É necessário introduzir, aprofundar e consolidar

essas competências que se evidenciam por meio das atividades, as quais foram observadas em relatos e/ou excertos.

Em suma, compreende-se, por meio dos relatos e/ou excertos e pelas atividades propostas pelos professores durante o Projeto Intensivão, que as percepções de ensino perpassaram pelo ensino por meio de textos, os quais são pertencentes aos diversos gêneros textuais, vindo ao encontro parcialmente das teorias subjacentes à proposta teórico-metodológica do ISD dentro do Folhado Textual, das CL e do MDG, bem como se relacionaram parcialmente ao trabalho proposto pelos documentos oficiais da educação brasileira (PCN de LP) e mineira (CBC/EF).

Tecidas as considerações sobre as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou de textos relatadas pelos professores durante o projeto Intensivão, na seção seguinte, busca-se refletir sobre os possíveis significados construídos pelos professores participantes do projeto.

#### **4.3 Respondendo à 3ª pergunta de pesquisa: Quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto?**

Os excertos dos professores participantes da pesquisa, mencionados na categoria **Significados**, especificamente, na subcategoria **Aprendizagem**, apontam a quais os possíveis significados que os professores participantes desta pesquisa construíram durante o Intensivão. Assim sendo, o Quadro 15 mostra esses excertos destacando os possíveis significados.

**Quadro 15:** Significados construídos pelos professores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXCEROTOS
<i>Significados</i>	Aprendizagem	<p><u>é preciso ampliar o conhecimento [...]. É preciso pesquisar, aprofundar nesse estudo [...]. Estar sempre alerta para que não fique “preso” a apenas alguns gêneros [...]</u> (R20P1)</p> <p><u>Sempre estou aprendendo. [...]. Para escrever bem é necessário ler [...]</u> (R20P2).</p> <p><u>Detalhar o texto minuciosamente. Explorar os textos fazendo inferências. Trabalhar de uma forma mais prazerosa</u> (R20P3).</p> <p><u>[...], proporcionou aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade de gêneros, além de estimular a linguagem, o gosto pela leitura e desenvolvimento da escrita</u> (R20P4).</p> <p><u>[...] é um desafio trabalhar com os gêneros textuais, pois requer muita pesquisa e leitura por parte do professor</u> (R20P4).</p> <p><u>[...] sim ampliar e intensificar o trabalho nesse sentido</u> (R20P5).</p> <p><u>Que os saberes são múltiplos e que devemos estar atentos a eles para melhor otimizar o aprendizado de nossos alunos</u> (R20P6).</p> <p><u>Quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade</u> (R20P7).</p>

Fonte: Da autora, baseada as respostas dos questionários respondidos pelos professores (2015).

No quadro acima, observa-se pelos excertos que houve a construção de alguns possíveis significados pelos professores durante o Intensivão, que são referentes à própria percepção de professor atuante no processo de ensino. Percebe-se, também, que alguns conceitos construídos advêm da interação da tríade professor-objeto de conhecimento-estudante como mostra o excerto abaixo da R20P6.

Que os saberes são múltiplos e que devemos estar atentos a eles para melhor otimizar o aprendizado de nossos alunos (R20P6).

Ao apontar a multiplicidade dos saberes e a necessidade de atentar-se a eles, para otimizar a aprendizagem dos estudantes, infere-se que a R20P6 tenha conhecimento dos conteúdos/competências/habilidades/objetivos intrínsecos à própria área de atuação, pois são

aqueles conteúdos/competências/habilidades/objetivos pertencentes aos documentos parametrizadores da educação brasileira e mineira.

Assim sendo, essa inferência quanto ao posicionamento de P6 vem ao encontro do que Kleiman (2008) explicita em relação aos professores de LM saberem que, na lista de objetivos e conteúdos apontados pelo PCN, pode-se inferir o que o professor precisa saber para conseguir desenvolver no estudante as competências, atitudes e procedimentos de uso da linguagem, isto é, para os diversos contextos de ensino-aprendizagem em sala de aula o professor precisa entender quais conhecimentos linguísticos e textuais estão contidos nos documentos norteadores da educação brasileira e mineira, para que possam mediá-los durante o processo de ensino-aprendizagem.

P6, ao explicitar que “devemos estar atentos a eles [aos conhecimentos] para melhor otimizar o aprendizado”, aponta um trabalho de mediação, pois, ao “atentar-se aos conhecimentos para otimizar o aprendizado”, o professor percebe o que o estudante sabe, o que ainda não sabe, para mediar o conhecimento necessário à aprendizagem significativa do estudante. Assim sendo, esse trabalho de mediação de conhecimentos se alinha ao que o PCN de LP (BRASIL, 1998) explicita sobre a necessidade de o professor ser um mediador, nas situações de ensino da LP, uma vez que cabe a ele o papel de mostrar ao estudante a importância que, no processo de interlocução, o apreço real da palavra do outro assume, mesmo que ele não concorde.

Concernente à mediação, a R20P6 vem ao encontro da teoria vygotskyana, pois, no âmbito escolar, a mediação poderá acontecer por meio do professor, bem como por outros estudantes mais experientes. No que tange ao conhecimento, o posicionamento da P6 liga-se diretamente ao que Rego (2013) esclarece sobre os **conceitos cotidianos** e sobre os **conceitos científicos**, ou seja, para Vygotsky, uma criança, mesmo antes de adentrar a escola, já possui vários conhecimentos relacionados ao mundo que a cerca; aqueles que foram construídos por meio das próprias observações, manipulações e vivência, isto é, os conhecimentos pessoais, os quais foram denominados de **conceitos cotidianos**. Os **conceitos científicos** são os conhecimentos que as crianças constroem, no meio institucional, sendo aqueles sistematizados, que têm intencionalidade definida e compromisso explícito – legitimado historicamente, os quais são adquiridos pelas interações que acontecem nas instituições escolares.

Os excertos abaixo explicitam que os professores tiveram muitas dúvidas referentes aos **conceitos científicos**,

[...] relacionar os gêneros, se realmente iriam melhorar o desenvolvimento dos alunos [...]. (R10P1).

O tomar gosto pela leitura [...]. (R10P2).

[...] os níveis de escrita diferenciados [...]. (R10P2).

[...] quanto à quantidade de questões por textos e também o tipo de questões: Objetivas ou dissertativas (R10P3).

[...] como fazer com que os alunos se apropriassem do gênero a ser estudado [...]. (R10P5).

[...] as semelhanças entre os gêneros e como os alunos fariam essa distinção [...]. (R10P6).

Na escolha de quais gêneros trabalhar com os alunos. Não conhecia todos os alunos da turma do intensivão [...].(R10P7).

Ao surgirem às dúvidas, houve a necessidade de resolvê-las, uma vez que o projeto Intensivão já estava acontecendo e era importante que os estudantes adquirissem ou aprimorassem os próprios conhecimentos. Assim sendo, os professores buscaram alternativas, para resolver as próprias dúvidas, como mostra os excertos abaixo.

Através de pesquisa dos gêneros relacionados, da análise dos mesmos (R11P1).

Lendo com eles no momento da leitura ou história [...]. (R11P2).

Resolvi trabalhar nesse projeto de maneira como se aplica em avaliações do governo, pois como a interpretação do texto escrita eu já trabalho muito no meu dia-a-dia e também levei em conta a questão do tempo (R11P3).

[...] através de questionamentos, debates e reflexões coletivas (R11P4).

[...] por meio de leituras diversas, pesquisando em livros didáticos e trocas com colegas (R11P5).

[...] com a apresentação dos gêneros e discutidas as semelhanças e diferenças entre eles (R11P6).

Pesquisando e estudando. Conhecendo um pouco de cada aluno (R11P7).

Observa-se, então, que, ao surgirem às dúvidas, houve a necessidade de resolvê-las e, para resolvê-las, o professor teve que se posicionar politicamente. Fato esse coerente com o

que Matencio, Silva e Assis (2006) reafirmam que o que se propõe como objeto de ensino possui uma ação de natureza pedagógica, mas, sobretudo, política. Para essas autoras, a construção do conhecimento deve perpassar por aprendizagens significativas. Assim sendo, pode-se inferir que os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto Intensivão, os quais estão descritos na **Subcategoria Aprendizagem**, alinham-se à **regulação interpsicológica**, transformando-se em **regulação intrapsicológica**.

Logo, os excertos abaixo clarificam a mediação e as regulações **inter** e **intrapsicológica**, para resolução do problema e/ou a dúvida surgida, durante o projeto.

[...] através de questionamentos, debates e reflexões coletivas (R11P4).

[...] por meio de leituras diversas, pesquisando em livros didáticos e trocas com colegas (R11P5).

Analisando os excertos acima, verifica-se uma ligação direta ao que Romero (1998) expõe sobre o ser que se constitui mediante as interações interpessoais, por meio de seu contexto social, dos discursos e das pessoas mais experientes do seu convívio social. Esses componentes são interiorizados e reorganizados, gerando a reorganização e a modificação das próprias ações psicológicas como: percepção, atenção, memória e a capacidade para solucionar os problemas.

As ações desenvolvidas por P4, ao questionar, debater e refletir coletivamente, e as ações de P5, ao fazer diferentes leituras, pesquisas e trocar experiências com os colegas, vem ao encontro das interações interpessoais ou da regulação interpsicológica, que, para Rego (2013), possibilita a verificação da internalização dos conhecimentos necessários para evidenciar a aprendizagem significativa. Da internalização dos conhecimentos surgem os significados construídos, os quais passam a se constituir como um processo independente e voluntário, que são as atividades intrapessoais ou regulação intrapsicológica.

Essa mudança de interpessoal para intrapessoal liga-se diretamente ao que Bork (2016), fundamentada na teoria vygotskyana, expõe, ou seja, que é no processo de internalização que acontece a transformação do processo interpessoal para intrapessoal, pois esse desenvolvimento consiste em uma sequência de operações gerando essas modificações.

Objetivando as modificações que geram a construção dos possíveis significados tanto do professor quanto do estudante, é necessário que haja interação, uma vez que é por meio das interações sociais e a partir das trocas estabelecidas entre os estudantes e/ou entre os professores que, também, pode acontecer o desenvolvimento individual.

No que diz respeito ao desenvolvimento individual e à construção de significados pelos professores, observa-se que outros fatores contribuíram para essas construções, uma vez que na sala de aula, também, acontece a interação entre a tríade professor-objeto de conhecimento-estudantes. Assim sendo, observaram-se, nos relatos dos professores, as dificuldades que os estudantes tiveram, durante o processo de aprendizagem, bem como as decisões didáticas que os professores tomaram, ou seja, como resolveram as dúvidas dos estudantes. Nesse sentido, constatou-se que o trabalho do professor em sala de aula, evidentemente, é um dos fatores preponderantes para a construção de significados. Logo, foi identificada, no questionário respondido pelos professores, a categoria **Trabalho do professor**, a qual foi subdividida em 3 subcategorias: **i) Dificuldade dos Estudantes; ii) Resolução; iii) Sugestões para Trabalho do novo Professor.**

Concernente à 1ª subcategoria **Dificuldade dos estudantes**, constatou-se que as dificuldades referiam-se aos textos e que, na 2ª subcategoria **Resolução**, as decisões didáticas referiam-se ao ensino por meio de textos, o qual foi discutido na seção anterior. Observa-se, então, que, na 3ª subcategoria **Sugestões para trabalho do novo professor**, as indicações pontuaram os possíveis significados que foram construídos durante o processo do projeto do Intensivão, ou as experiências vivenciadas durante o Intensivão e/ou no dia a dia de sala de aula.

Objetivando mostrar as dicas dadas pelos professores participantes da pesquisa e do projeto Intensivão, o Quadro 16 aponta, por meio dos relatos e excertos, essas sugestões.

**Quadro 16:** Sugestões de trabalho para novos professores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
<b>TRABALHO DO PROFESSOR</b>	Sugestões para trabalho do novo professor	<p><u>Abordar de forma interessante os gêneros textuais para que não seja somente uma descrição do gênero, explorar bem oralmente e propiciar momentos de leitura de diversos gêneros (R19P1).</u></p> <p><u>Fazer uma relação (lista) ou uma tabela e ir riscando os trabalhados. Caso não seja consolidado um determinado gênero, voltar e trabalhar. [...] O criar o hábito da leitura, isto é, ler com eles e para eles em sala. [...] a leitura diária é essencial e enriquecedora (R19P2).</u></p> <p><u>Que fizesse o intensivão, pois melhorou bem a interpretação dos textos [...] (R19P3).</u></p> <p><u>Faça um diagnóstico da turma em relação aos seus conhecimentos sobre os gêneros. Tenha bem claras as habilidades/capacidades a serem desenvolvidas. Realize um trabalho progressivo com os gêneros [...] . (R19P4).</u></p> <p><u>[...] que o professor estudasse e conhecesse o máximo possível dos gêneros que fossem abordados (R19P5).</u></p> <p><u>Que faça uma observação e pesquisa quais os tipos de gêneros que a turma conhece partindo deles para uma melhor compreensão e um bom rendimento de suas aulas (R19P6).</u></p> <p><u>O professor deve ter bem definido quais gêneros textuais pretende trabalhar com sua turma antes de dar início ao seu trabalho (R19P7).</u></p>

Fonte: Da autora, baseada nas respostas do questionário dos professores (2016).

No que tange às sugestões para o trabalho do novo professor, entende-se pelas propostas evidenciadas que as experiências vivenciadas e os possíveis significados construídos, durante o processo do projeto Intensivão, muito influenciaram essas sugestões, bem como apontam novos direcionamentos para o próprio trabalho do professor tanto no ensino regular e/ou em novas versões do projeto Intensivão.

Assim sendo, observa-se que os conhecimentos científicos abordados durante o Intensivão foram preponderantes à construção desses possíveis significados, ou seja, pelo volume de atividades elencadas que abordaram, entre outras, a leitura, a interpretação de texto, as atividades de estudo de vocabulário e de gramática, uma aproximação ao ensino, por meio de textos, visto que por meio de textos se realiza o agir linguageiro, o qual designa a realidade linguageira que é constituída de práticas de linguagem situadas. Também surgiu pelos relatos e/ou excertos dos professores a dúvida se eles trabalhavam com gênero ou com

texto e, como esse trabalho se alinhava à literatura da área dos gêneros ou dos textos, bem como aos documentos oficiais da educação.

Essa dúvida foi esclarecida, a partir das análises mediante as percepções de ensino que os professores participantes desta pesquisa, que são os professores participantes do projeto Intensivão, possuíam, ou seja, verificou-se que essas percepções perpassaram pelo ensino por meio de textos, os quais são pertencentes aos diversos gêneros textuais, vindo parcialmente ao encontro das teorias subjacentes à proposta teórico-metodológica do ISD dentro do Folhado Textual, das CL e do MDG, bem como se relacionaram parcialmente ao trabalho proposto pelos documentos oficiais da educação brasileira (PCN de LP) e mineira (CBC/EF).

Assim sendo, verificou-se que, na construção dos possíveis significados, os professores passaram por vários momentos. Primeiro, o planejamento de quais atividades trariam para o trabalho com os estudantes em sala de aula, depois as dúvidas sobre quais e como trabalhar os conceitos científicos, em seguida, as decisões para resolvê-las, as quais foram compreendidas como ações pedagógicas e políticas inseridas em um contexto histórico e pré-determinado culturalmente.

Nesse sentido, verifica-se que os excertos que subsidiaram a visualização de algumas dessas construções, ou seja, esses possíveis significados ligaram-se diretamente ao que Rego (2013) e Romero (1998) explicitam sobre as interações interpessoais ou a regulação interpsicológica, na qual a internalização dos conhecimentos necessários podem evidenciar a aprendizagem significativa. Da internalização dos conhecimentos surgem os significados construídos, os quais passam a se constituir um processo independente e voluntário, que são as atividades intrapessoais ou regulação intrapsicológica. Também as interações e mediações são evidenciadas, em situações de ensino, as quais vêm ao encontro da teoria vygotskyana e das ideias subjacentes no PCN de LP (BRASIL, 1998).

Para a construção desses possíveis significados, constatou-se que o trabalho do professor em sala foi um dos fatores preponderantes, para essa construção, uma vez que, por meio do trabalho em sala de aula, acontece a interação entre a tríade professor-objeto do conhecimento-estudantes.

Assim, segue abaixo a lista de excertos com os possíveis significados construídos pelos professores.

é preciso ampliar o conhecimento [...]. É preciso pesquisar, aprofundar nesse estudo [...]. Estar sempre alerta para que não fique “preso” a apenas alguns gêneros [...] (R20P1).

Sempre estou aprendendo. [...]. Para escrever bem é necessário ler [...] (R20P2).

Detalhar o texto minuciosamente. Explorar os textos fazendo inferências. Trabalhar de uma forma mais prazerosa (R20P3).

[...], proporcionou aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade de gêneros, além de estimular a linguagem, o gosto pela leitura e desenvolvimento da escrita (R20P4).

[...] é um desafio trabalhar com os gêneros textuais, pois requer muita pesquisa e leitura por parte do professor (R20P4).

[...] sim ampliar e intensificar o trabalho nesse sentido (R20P5).

Que os saberes são múltiplos e que devemos estar atentos a eles para melhor otimizar o aprendizado de nossos alunos (R20P6).

Quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade (R20P7).

Finalizando o capítulo 4 desta pesquisa, verifica-se a pertinência de relembrar as palavras de Romero (1998), ao explicitar que o ser se constitui por meio das interações interpessoais, por meio de seu contexto social, dos discursos e das pessoas mais experientes do seu convívio social. Esses componentes são interiorizados e reorganizados, gerando a reorganização e a modificação das próprias ações psicológicas como: percepção, atenção, memória e a capacidade para solucionar os problemas. Nesse sentido, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro cultural e social, que indica, delimita e atribui significados à realidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi impulsionada por inquietações investigativas relacionadas ao projeto Intensivão, o qual organizei e coordenei por 2 anos consecutivos em uma escola pública municipal do Sul de Minas Gerais. Dessas inquietações, surgiu o objetivo geral desta pesquisa que é compreender e discutir as percepções de ensino de gêneros textuais/discursivos e/ou textos relatadas pelos professores durante o projeto Intensivão, em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os possíveis significados por eles construídos durante o processo. Assim sendo, surgiram os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa.

Concernente às perguntas de pesquisa, após a análise e discussão dos dados encontrados nos questionários e no planejamento diário dos professores participantes da pesquisa e do projeto, foi possível sintetizar as respostas das perguntas que guiaram a investigação, levando, assim, às seguintes considerações.

Na pergunta 1ª - “quais são as atividades e materiais que os professores relataram trazer e planejaram para suas aulas durante o Intensivão? Verificou-se que os professores relataram trazer atividades que proporcionaram análises desde o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes até a interpretação de texto oral e escrito. Logo, inferiu-se, por meio dessas atividades, uma aproximação ao ensino por meio de textos, uma vez que por meio deles se realiza o agir languageiro, o qual designa a realidade languageira que é constituída de práticas de linguagem situadas, bem como uma aproximação ao que Lousada (2010) esclarece o que, para Bronckart (2006, p. 138), é o texto, ou seja, o texto “... poderia ser definido como uma unidade de agir languageiro [...]” e que, também —... apresenta especificidades que dependem das características da situação de interação na qual são produzidos, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção”. Também, verificou-se uma ligação ao que Bronckart (2012, p. 138) esclarece sobre a relação entre gênero e texto e os segmentos que adentram o texto, isto é, todo texto pertence sempre a um gênero e esse texto é constituído de diferentes segmentos. Somente esses segmentos que permeiam um gênero podem ser classificados e definidos por critérios linguísticos, ou seja, nesses critérios são identificadas as regularidades e as marcas linguísticas, por conseguinte, esses segmentos devem ser considerados tipos linguísticos, podendo ser considerados, de acordo com esse mesmo autor “... formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso”.

No que tange à resposta da pergunta 2ª - como as atividades relatadas e planejadas pelos professores se relacionam aos documentos oficiais e à literatura da área? Observa-se, por meio

dos relatos, dos excertos e da sequência de atividades trabalhada por uma professora em sala de aula durante o Intensivão, que as atividades relatadas vêm ao encontro do ensino por meio de textos, uma vez que, para Bronckart (2012), todo texto está inserido em um gênero. Verifica-se, também, que a sequência de atividades proposta pela professora alinha-se parcialmente à análise do texto dentro do Folhado textual de Bronckart (2012), bem como se verificam, nessa sequência de atividades, as CL, especificamente, as CD e CLD propostas pela teoria-metodológica do ISD. No entanto, não contemplam todas as dimensões das CD e das CLD, bem como não contemplam todas as fases organizacionais do modelo interno de arquitetura do texto, ou seja, do Folhado Textual. Os relatos e/ou excertos, também, apontam a transposição didática do gênero para o contexto de sala de aula, trabalhando-o como objeto concreto de ensino, nas suas dimensões ensináveis, vindo ao encontro do MDG na perspectiva de trabalho de Schneuwly e Dolz (2004).

Esses mesmos relatos e/ou excertos assinalam que as escolhas didáticas dos professores foram, parcialmente, concernentes aos documentos oficiais da educação brasileira e mineira, ou seja, ao PCN de LP (BRASIL, 1998) e ao CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015), pois, no PCN de LP (BRASIL, 1998), aponta-se a importância do ensino, por meio de textos e o CBC/EF (MINAS GERAIS, 2015) menciona, entre outras, a disposição em que as atividades de ensino devem ser trabalhadas, ou seja, é necessário introduzir, aprofundar e consolidar essas competências que se evidenciam por meio das atividades, as quais foram observadas em relatos e/ou excertos.

Em suma, compreende-se, por meio dos relatos e/ou excertos e pelas atividades propostas pelos professores durante o projeto Intensivão, que as percepções de ensino perpassaram pelo ensino por meio de textos, os quais são pertencentes aos diversos gêneros textuais, vindo parcialmente ao encontro das teorias subjacentes à proposta teórico-metodológica do ISD dentro do Folhado Textual, das CL e do MDG, bem como se relacionaram parcialmente ao trabalho proposto pelos documentos oficiais da educação brasileira (PCN de LP) e mineira (CBC/EF).

Por fim, a 3ª pergunta - quais são os possíveis significados construídos pelos professores durante o projeto? Resultou em uma lista de possíveis significados. Assim sendo, verificou-se que, para construir esses possíveis significados, os professores perpassaram por vários momentos. Primeiro, o planejamento de quais atividades trariam para o trabalho com os estudantes em sala de aula, depois, as dúvidas sobre quais e como trabalhar os conceitos científicos, em seguida, as decisões para resolvê-las, as quais foram compreendidas como ações pedagógicas e políticas inseridas em um contexto histórico e

pré-determinado culturalmente. Os excertos que subsidiaram a visualização de algumas dessas construções, ou seja, dos possíveis significados ligaram-se diretamente ao que Rego (2013) e Romero (1998) explicitam sobre as interações interpessoais ou a regulação interpsicológica, na qual a internalização dos conhecimentos necessários podem evidenciar a aprendizagem significativa. Da internalização dos conhecimentos surgem os significados construídos, os quais passam a se constituir um processo independente e voluntário, que são as atividades intrapessoais ou regulação intrapsicológica. Também as interações e mediações são evidenciadas, em situações de ensino, as quais vêm ao encontro da teoria vygotskyana e das ideias subjacentes no PCN de LP (BRASIL, 1998).

Sintetizar as respostas das perguntas de pesquisas possibilita verificar que o objetivo desta investigação foi atingido, uma vez que se compreendeu as percepções de ensino dos professores e quais os possíveis significados que foram construídos durante o processo do Intensivão.

Entre as contribuições metodológicas, que esta pesquisa pode trazer, está o desvelamento do trabalho com texto sob a nomenclatura de gêneros textuais/discursivos. O ensino por meio de texto foi exemplificado por uma sequência de atividades desenvolvida dentro do projeto Intensivão, no qual o texto foi trabalhado como um Folhado Textual (BRONCKART, 2012) e não com os critérios que poderiam gerar a classificação para um trabalho com os gêneros na sua totalidade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Também percebe-se que esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão das diversas formas como os professores construíram os possíveis significados, perpassando do interpessoal para o intrapessoal (REGO, 2013; ROMERO, 1998), bem como a necessidade da interação e da mediação para as transformações pessoais, com vistas à aprendizagem significativa. Ainda, há a contribuição para os novos pesquisadores, ao evidenciar a dinamicidade das pesquisas, pois, na maioria das vezes, os dados apontam situações que precisam ser analisadas e que não constam na fundamentação teórica, levando o pesquisador a estudar esses novos pontos, inseri-los na fundamentação para discuti-los.

Mediante esta pesquisa, também, verificou-se que o documento que norteia a educação brasileira, o PCN, está caminhando para mudanças, ou seja, no ano de 2016, aprovou-se a segunda versão da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. A BNCC é uma exigência da LDBEN/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação. A BNCC é um documento de caráter normativo e tem como finalidade orientar as escolas e os sistemas de ensino, na elaboração de suas propostas curriculares, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Nesse sentido, deve estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos

quais se organiza. A BNCC é balizadora dos direitos dos estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.

A BNCC esclarece quais conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação, durante a trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Também, constitui-se como parte importante do Sistema Nacional de Educação, configurando-se como parâmetro fundamental, para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino.

No entanto, trabalhar com a BNCC requer uma nova pesquisa, visto que, durante esta investigação, encontraram-se, por meio da TF, outra categoria e subcategorias que não foram discutidas neste estudo, pois não eram alvo das perguntas de pesquisa. Assim sendo, compreende-se que os dados que a descrição do projeto traz e a categoria: **O projeto em questão: sob o olhar do professor**, na qual estão inseridas as subcategorias: **O Material do projeto; Alteração para trabalhar com o gênero no projeto; Adaptações no projeto para o Ensino Regular**, bem como voltar à escola, que foi desenvolvida o Intensivão, para desvelar o trabalho com o texto, utilizou-se a nomenclatura de gênero textual/discursivo e possibilitou o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula com vistas aos gêneros textuais/discursivos, os quais possibilitaram a transdisciplinaridade. Assim sendo, essa investigação poderá mostrar uma “leveza de pensamento” ancorada no peso do objeto de investigação (ROJO, 2006).

Destarte, a própria natureza dos objetos investigados pela LA estão relacionados com a busca do diálogo com outras áreas do conhecimento, entre elas, a análise do discurso, estudos culturais, a sociolinguística Interacional (KLEIMAN; GRANDE, 2015). Logo, um trabalho inserido no âmbito da LA, com uma visão transdisciplinar, leva-me a novas perspectivas para outra investigação.

Por fim, posso concluir que esta pesquisa muito contribuiu para meus conhecimentos pessoais e profissionais, pois consegui compreender por qual viés se trabalha com textos e por qual viés se trabalha com gêneros, bem como a importância que esses dois trabalhos possuem dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ainda, compreendi a necessidade da interação com o outro mais experiente e da mediação para a internalização dos conhecimentos de forma a gerar a reorganização e a modificação das próprias ações psicológicas como: percepção, atenção, memória e a capacidade para solucionar problemas (ROMERO, 1998).

## REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia, enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal; prefácio à edição francesa**. Introdução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: M. Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAZERMAN, C. et al. **Reference guide to writing across the curriculum**. Anderson: Parlor; WAC Clearinghouse, 2005. Disponível em: <[http://waccolostate.edu/books/bazerman\\_wac/wac.pdf](http://waccolostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf)>. Acessado em: 18 mar. 2017.
- BORK, A. V. B. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRÄKLING, K. L. **Glossário do CEALE**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/informacao-implicita-no-texto>>. Acesso em: 9 dez. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 5.671 de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: ensino de quinta à oitava série. Brasília, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em; 22 jan. 2017.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. acesso em: 15 nov. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J. P. Questões em jogo e problemas de nossa abordagem da análise do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Um retorno necessário à questão do desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001.

COSTA, S. R. **A construção de “Títulos” em gêneros diversos**: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno dos gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20. n. 40, p. 192-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais/discursivos, material didático e os textuais, formação de professores. **Revista SIGNUM: Estudos de Linguagem**, Londrina, n. 8/1, p. 173-191, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3644/2945>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Procedimentos de análise e interpretação em textos e avaliação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 257-271. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Para uma expansão do conceito de capacidade de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro de LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-40.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. **Etudes de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- Elementos para Reflexões sobre uma experiência suíça (Froncófona). SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Por un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: esf Éditeur, 1998. (Didactique su Français).

ÉRNICA, M. **Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos teto artísticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 127-214. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2015**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matriculada\\_inicial/2015/documentos/caderno\\_instrucoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matriculada_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001

KLEIMAN, A. B.; GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.

KLEIMAN, A. B. **Linguagem e formação de professor**: apontamentos de uma travessia: um ensaio em homenagem a Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 41-63.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORINI, S.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Scielo: Linguagem em (Dis)curso**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. “Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento”. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

LABELLA-SÁNCHEZ, A. **Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: curso técnico em transações imobiliárias**. 2016. 289 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

LANTOLF, J. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LOUSADA, E. G. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. São Paulo: USP, 2010. p. 5-18.

LOWENBERG, J. S. Interpretative research methodology: broadening the dialogue. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 16, n. 2, p. 57-69, 1993.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na Universidade. **Delta**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

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

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem precessual da interação professor/aluno**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, M. L. M.; SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. Conhecimentos de língua portuguesa, in: \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. p. 17-48.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 36-57. (Caderno de formação – UNESP). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental**: anos iniciais: ciclos de alfabetização e complementar. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/toniafeto/cbc-anos-iniciais>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MINAS GERAIS. **Matriz de referência do PROALFA**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/08/SIMAVE-2015-MATRIZ-REF-LP-PROALFA-3EF-C01.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

MINAS GERAIS. **Matriz de referência do PROEB**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/08/SIMAVE-2015-MATRIZ-REF-LP-PROEB-C02.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

MINAS GERAIS. **Resolução 2.197 de 9 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, F. **Os tipos de discurso em debate**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 161-165. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Série Educação e conhecimento).

ROJO, R. H. R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. In: COSTA, S. R. **A construção de “Títulos” em gêneros diversos**: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

ROJO, R. H. R. (Org.). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. H. R. (Org.). Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais ...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1761-1775.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. 199 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 239 p.

- SILVEIRA, D. T. E.; CORDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: Rossetti-Ferreira, M. C. et al.(Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto alegre: Artes Médicas, 2004. v. 1, p. 35-49.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2008.
- VIEIRA, M. L. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/suportes-da-escrita>>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 2002.
- VIGOTSKY, S. L. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- VIGOTSKY, S. L. **Psicologia da arte**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

## APÊNDICES E ANEXOS

**Apêndice 1-** A tabela abaixo aponta o quantitativo de funcionários por área de atuação na escola, bem como a formação acadêmica de cada funcionário.

**Número de profissionais que atuam direta ou indiretamente com os estudantes da escola municipal**

<b>Profissionais</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Formação acadêmica</b>
02	Educação física	2-Licenciatura em E.F
2	Educação infantil	1-Licenciatura em Pedagogia 1-Licenciatura em História
05	Professoras de 1º anos	4- Licenciatura em Pedagogia 1-Bacharelado Pedagogia (Ciências da educação)
05	Professoras de 2º anos	4-Licenciatura em Pedagogia 1-Licenciatura em E.F
05	Professoras de 3º anos	1-Bacharelado em Administração 1-Licenciatura em História 2-Licenciatura em Pedagogia 1-Licenciatura em Geografia
04	Professores de 4º anos	1-Bacharelado em Pedagogia (Ciências da educação) 1-Licenciatura em Letras (Port./ Ing.) 2-Licenciatura em Pedagogia
03	Professores de 5º anos	3- Licenciatura em Pedagogia
01	Professora de AEE	1-Licenciatura em E. F
02	Bibliotecária	1-Licenciatura em Pedagogia
02	Professores eventual	2- Licenciatura em Pedagogia
02	Professores de reforço escolar	1-Licenciatura em Letras (Port./Ing.) 1-Licenciatura em Pedagogia
02	Professores readaptados na secretaria	2-Licenciatura em Pedagogia
01	Secretário escolar	1- Licenciatura em Química
01	Diretora escolar	1- Bacharel em Direito
01	Vice-diretora escolar	1-Licenciatura em Letras/Inglês
02	Especialistas da educação Básica	1-Licenciatura em Matemática/ Licenciatura em Pedagogia 1-Licenciatura em Letras/ Licenciatura em Pedagogia
05	Auxiliares de serviços gerais	1-licenciatura em Pedagogia 4-Ensino médio
04	MAIS EDUCAÇÃO	4- Ensino médio.
03	Cozinheiras	3-Ensino médio

Fonte: INEP (2015).

**Apêndice 2** - As especialistas da educação básica do matutino e vespertino utilizaram-se de alguns critérios, para analisar o perfil de cada professor, de modo a reconfigurar todo corpo docente dentro dos anos escolares, pois acredita-se que o perfil do professor pode determinar em qual ano escolar ele terá melhor atuação.

Professor	Efetiva/ contratada	Afetividade	Planejamento diário;	Intervenção pedagógica	Trabalho em sala de aula	Mediação	Domínio de sala de aula	Observação
<b>1</b>			Boa redação	Sim	Individual e equipe	Dificuldade	Pouco	Perde-se no conteúdo com a indisciplina da sala. Calma e dedicada.
<b>Maria Adriana</b>		Bastante	Muito criativo e funcional.	Sim	Individual, equipe e grupos.	Sim e possui vocabulário simples, comandos específicos sempre um comando de cada vez.	Bastante	Pesquisadora, inovadora, calma, passa tranquilidade para os estudantes, sempre com bons resultados finais.
<b>3</b>		Pouca	Insegura	Somente quando estudante solicita	Individual	Dificuldade	Pouco	Dedicada, pede auxílio à supervisora constantemente, para verificar se os textos estão no nível da aprendizagem da turma, necessita de orientação constante.
<b>4</b>		Muita	De acordo com o conteúdo do ano escolar	Sempre que necessário	duplas, equipe e individualmen te	Sim e expõe o porquê aprender aquele conteúdo em foco.	Bastante	Muito segura com o conteúdo, dedicada, trabalho diversificado e inclusivo.

<b>5- Fabiana</b>		Relativa	Muito objetivo	Sim	Individual, grupos e duplas	Sim e utiliza-se de jogos, da literatura infantil, do teatro e da música.	Bom	Exigente com os estudantes e com a participação da família na aprendizagem do estudante, faz trabalho diversificado, professora pesquisadora.
<b>6</b>			Inovador	Sim	Em dupla	Sim e trabalha com música, poema e uma diversidade de gêneros textuais, utiliza-se muito da oralidade e da escrita.	Bom	Intervenções individuais e atividades diversificadas, verifica o nível da escrita semanalmente, por esta razão está sempre ciente do que a criança aprendeu, conduz o conteúdo com conhecimento, é inovadora.
<b>7</b>		Sim	Muito objetivo e criativo, trabalha com sequência didática.	Sim	Dupla, grupos e individual	Sim, faz diagnóstico constante e retoma os conhecimentos não consolidados.	Muito bom	Como professora alfabetizadora do primeiro ano escolar no vespertino e docente no reforço no matutino, muito interessada em aprender, busca alternativas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, é inovadora.
<b>8</b>		Relativamente	Insegura quanto aos conteúdos a serem trabalhados no ano escolar em que atua.				Boa disciplina	Trabalha com diversos gêneros textuais. Pede auxílio constante à supervisora para orientar os estudantes.

<b>9</b>		Sim	Seguro quanto ao conteúdo que deve ser trabalhado, no ano escolar em que atua, inovadora		Equipe	Sim, com estudantes com maior autonomia nos estudos e em fazer as atividades.		Utiliza jogos, verificando qual é o mais adequado para aquele ano escolar, utiliza internet para trabalhar os conteúdos com os estudantes. Professora exige que todos façam as atividades.
<b>10</b>		Sim	Seguro quanto ao conteúdo que deve ser trabalhado no ano escolar que atua, não é inovador.		Individual	Sim.	Boa disciplina	Utiliza-se de muitos textos fazendo diversas interpretações e dá atendimento individualizado às crianças.
<b>11</b>		Sim	Insegura quanto ao conteúdo do ano escolar em que atua, porém inovador, planejamento com uma semana de antecedência				Boa disciplina	Trabalha com jogos, atividades diversificadas, material manipulativo e muita atividade lúdica. Compartilha as atividades com os outros professores.

12		Sim	Bastante tradicional.		Individual		Sim	Usa poucos jogos e pouco xerox, pois, para ela, o discente tem que copiar, aponta onde o estudante errou e deve corrigir, também questiona o porquê ele errou. Desenvolve as matérias do ano em curso, não é de extrapolar os próximos conteúdos.
13		Sim	Muito organizado, objetivo e com conteúdo apropriado para o ano escolar em que atua.	Sim	Individual, equipe, duplas.	Sim, pesquisadora busca sempre novas metodologias para ensinar.	Muito boa	Professora alfabetizadora do PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, utiliza de jogos, atividades diversificadas e lúdicas. Trabalha com diversos gêneros textuais, para exploração gramatical, interpretação e a oralidade. Trabalha com atividades diversificadas em leitura, buscando a fluência e melhor compreensão da leitura. Exigente quanto à organização do material escolar, dos cadernos e do uso da letra legível.
14			Dificuldade referente ao conteúdo do ano escolar em que atua.		Duplas, equipes, dispõe a sala de diversas formas dependendo da atividade.		Boa	A professora é inexperiente, uma vez que tem trabalhado apenas na educação infantil. Muito dedicada, criativa, busca atividades novas para os estudantes, é dinâmica.
15				Sim, individualizado	Em equipe, duplas.		Boa disciplina	Os estudantes a veem muito brava, mas tem dificuldade de trabalhar o diversificado. A turma está em constante atividade, é dinâmica e trabalha com muita oralidade nos textos.
16		Sim	Sempre que precisa,	Sim,	Equipe, coletivo,	Trabalha com jogos, é muito	Sim	Após orientações da supervisão, a professora consegue trabalhar com

			procura a supervisora para pedir mais orientações, além das que tem normalmente		individual, grupos.	dinâmica.		segurança nas atividades como alfabetizadora, sempre que vai desenvolver algo novo e sente que precisa de instrução, vem até mim e pede ajuda, ao apontar novos caminhos segue sem problema algum e busca aperfeiçoá-los à sua maneira. Procuo ficar sempre atenta para mostrar a ela a hora de mudar as atividades para alcançar maior resultado na alfabetização.
17		Sim	É segura em executar as atividades	Sim	Equipe, dupla, individual, grupos.	Dinâmica, utiliza jogos.	Boa	Gosta de ser elogiada para reforçar seu desempenho. Muito preocupada com o desempenho dos estudantes.
18		Sim	Muito segura nas atividades	Sim	Equipe, dupla, individual, grupos.	Dinâmica, trabalha com jogos.	Excelente	Professora alfabetizadora, bom trabalho com estudantes em dificuldade de aprendizagem.
19			Reinventas as atividades de maneira lúdica	Sim	Equipe, dupla, individual, grupos.	Dinâmica, trabalha com jogos, sempre procura novidades em atividades ou as reinventa de forma interessante.	Excelente	Professora alfabetizadora, trabalha muito com material concreto, manipulativo, e lúdico.
20	Contratada		Interessada e busca sempre inovar, dinâmica, mesmo assim é	Sim	Individualizada	utiliza muitos materiais concretos, manipulativos e lúdicos,	Muito boa	A professora é excelente alfabetizadora, porém insegura precisando de elogios sempre para se reafirmar.

			insegura					
<b>21</b>	Efetiva	Relativamente	Claro na utilização de métodos e técnicas, busca inovar	Sim	Equipe, grupos e individual	utiliza muitos materiais concretos, trabalha com jogos e diferentes formas lúdicas para alfabetizar, também materiais manipulativos.		Criativa, calma, passa segurança aos estudantes, professora reflexiva em suas ações.
<b>21</b>	Contratada	Relativamente	Tradicional	Sim	Trabalha individualizado	Faz com facilidade	Excelente	É comprometida com a alfabetização, sempre atenta a todas as atividades, tem muita força de vontade em aprender.
<b>22</b>	Contratada	Relativamente	Insegura ao planejar		Individual	Muita dificuldade	Não	Inexperiente como professora na alfabetização, não é dinâmica, precisa de orientação constante para elaboração e para diversificar as atividades.
<b>23</b>	Contratada	Relativamente	Dificuldade em elaborar as atividades referente às capacidades elencadas para o planejamento	Sim	Duplas, grupos, individual.	Facilidade com os alunos já alfabetizados	Relativa	Possui uma excelente prática pedagógica dentro de sala de aula, mas tem mostrado dificuldade com a alfabetização e facilidade em trabalhar com estudantes já alfabetizados.

<b>24</b>	Efetivo	Sim, muito	Seguro, objetivo e conciso e tradicional.	Individualizada.	Individual e coletivo	Facilidade com estudantes alfabetizados.	Excelente	Faz um trabalho excepcional com os estudantes maiores e não gosta de alfabetizar, excelente oralidade, faz um bom trabalho de compreensão e interpretação textual.
<b>25</b>	Contratada	Sim	Insegura, tem que ser orientada sempre para se organizar com os conteúdos do ano escolar em que atua.	Às vezes	Individual e coletivo	Dificuldade	Relativa	Preocupada se está no caminho certo, referente ao conteúdo para o ano escolar, tem alguma dinamicidade, muito insegura com a alfabetização.
<b>26</b>	Efetiva	Relativamente	Muito organizado, conteúdos de acordo com o ano escolar que atua, pouco inovador	Só faz intervenção coletiva	Coletivamente.	Não tem dificuldade, faz sempre no coletivo.	Sim e muito rígida	Ora inacessível aos estudantes ora responde prontamente as dúvidas dos estudantes, não faz correções nos cadernos, as correções das atividades são feitas no quadro-negro e aponta aos estudantes o que fazer, no entanto, poucos conseguem transpor as correções do quadro para o caderno, um trabalho diferenciado com a leitura, no qual oportuniza a todos ler fazendo intervenções orais no momento da necessidade de cada estudante.
<b>27</b>	Efetiva	Muito	Muito bom referente ao conhecimento do ano escolar em que trabalha	Somente se o estudante for a mesa dela.	Duplas, individual e grupos	Trabalha com muitos jogos, mas utiliza-se constantemente de xerox e a cópia do		É preocupada com a proficiência em leitura e escrita dos estudantes.

						quadro para atividades, trabalha muito com a oralidade dos estudantes.		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Anexo 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa para 3º ano do EF.**

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – PROALFA 2015	
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – LEITURA	
T1 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	
C1. AQUISIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	
D01	Identificar sílabas de uma palavra.
C2. LEITURA DE PALAVRAS E FRASES	
D02	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D03	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D04	Ler frases.
T2 - LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	
C3. LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM TEXTOS	
D05	Localizar informação explícita.
D06	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
C4. INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS	
D07	Inferir informações em textos.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Reconhecer o assunto de um texto lido.
C5. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS	
D10	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.
D11	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D12	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem e o interlocutor de um texto.
C6. AVALIAÇÃO DO LEITOR EM RELAÇÃO AOS TEXTOS	
D14	Distinguir um fato de opinião.
T3 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	
C7. IMPLICAÇÕES DO GÊNERO E DO SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	
D15	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.
D16	Reconhecer o gênero discursivo.
D17	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Matriz de referência PROALFA (2015).

**Anexo 2:** Matriz de Referência de Língua Portuguesa para 4º e 5º ano do EF.

		Etapas				
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>						
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	X	X	X	X	X
D02	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	X
D03	Inferir informações em um texto.	X	X	X	X	X
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	X	X	X	X	X
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	X	X	X	X	X
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>						
D06	Identificar o gênero de um texto.	X	X	X	X	X
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	X
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	X	X	X	X	X
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>						
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	X	X	X	X	X
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.			X	X	X
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>						
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	X	X	X	X	X
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	X	X
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. <sup>1</sup>	X	X	X	X	X
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	X	X	X	X	X
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.			X	X	X
D16	Identificar a tese de um texto.			X	X	X
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.			X	X	X
D18	Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.					X
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>						
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. <sup>2</sup>	X	X	X	X	X
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	X	X
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.		X	X	X	X
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.			X	X	X
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.			X	X	X
<b>VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>						
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	X	X
1. D13: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, não será avaliada concordância verbal/nominal.						
2. D19: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental somente será avaliado o efeito de humor.						

Fonte: Matriz de referência- PROEB (2015).

**Apêndice 3:** Competências a ser trabalhadas no 1º ciclo do ensino fundamental.

<b>Competências a serem trabalhadas no 1º ciclo do ensino fundamental</b>
<b>Eixo 2 – apropriação do sistema de escrita</b>
<p><b>Orientação-</b> Trabalhar no registro por meio de respostas das interpretações. Nos dois primeiros anos escolares do 1º ciclo, trabalhar com material concreto e, para o registro, sempre marcar o início e o fim (1ºano do 1º ciclo do ensino fundamental).</p> <p>2.2.1 - Compreender que a escrita, como regra geral, orienta-se da esquerda para a direita e de cima para baixo.</p> <p>2.3.2 Compreender que a delimitação das unidades lexicais (palavras), nos textos escritos, é marcada por espaços em branco.</p> <p>2.3.3 Compreender que as frases ou partes das frases são delimitadas por sinais de pontuação, nos diversos gêneros textuais.</p> <p>2.4.2- Identificar as letras do alfabeto apresentadas isoladamente, em sequências de letras ou no contexto de palavras.</p> <p>2.4.3- Conhecer e utilizar a ordem alfabética. (letras)</p> <p><b>Orientação-</b> Trabalhar na oralidade, fazer as estrapolações para depois acontecer o registro (1ºano do 1º ciclo do ensino fundamental).</p> <p>2.5.1 Reconhecer a frase, a palavra, a sílaba e o fonema, como signos sonoros.</p> <p>2.5.2 Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las.</p> <p>2.5.3 Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas.</p> <p>2.5.4 Identificar o número de sílabas em uma palavra.</p> <p>2.5.5 Comparar palavras quanto ao número de sílabas.</p> <p>2.5.6 Identificar e comparar, oralmente, sons de sílabas inicial, medial ou final, com diferentes estruturas silábicas.</p> <p>2.5.7 Identificar e construir rimas e aliterações.</p> <p><b>Orientação-</b> Trabalhar com registro, fazendo o coletivo e as intervenções. Explorar o máximo possível cada atividade antes de fazer o registro (1ºano do 1º ciclo do ensino fundamental).</p> <p>2.6.1 Compreender que o nosso sistema de escrita é alfabético.</p> <p>2.6.2 Identificar a quantidade de letras de uma palavra.</p> <p>2.6.3 Compreender que existe relação entre a escrita e a pauta sonora.</p> <p>2.6.4 Compreender que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas.</p> <p>2.6.9 Analisar palavras quanto à quantidade de sílabas, letras e fonemas.</p>
<b>Eixo 3 – leitura</b>
<p><b>Orientação-</b> O eixo leitura para este nível deverá ser trabalhado na oralidade e depois com o registro, visto que o objetivo é avançar de nível de escrita, bem como da leitura. Trabalhar com registro, fazendo o coletivo e as intervenções. Explorar o máximo possível cada atividade antes de fazer o registro.</p> <p>3.2.1 Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras de seu cotidiano (com análise das partes que as compõem).</p> <p>3.3.1 Identificar gêneros textuais diversos, a partir de suas características.</p> <p>3.3.2 Reconhecer os gêneros textuais, a partir de suas características.</p> <p>3.3.3 Identificar a finalidade dos gêneros textuais, a partir de seu suporte.</p> <p>3.3.4 Reconhecer os suportes textuais de gêneros específicos.</p> <p>3.3.5 Identificar finalidade de gêneros diversos, a partir de elementos contextuais, como data, autor, destinatário.</p>

- 3.3.6 Reconhecer a função sociocomunicativa de um texto ou um gênero textual.
- 3.3.7 Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e às características do gênero.
- 3.5.1 Ler, com envolvimento.
- 2.5.2-Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las.
- 2.5.3-Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas.
- 2.5.4-Identificar o número de sílabas em uma palavra.
- 2.5.5-Comparar palavras quanto ao número de sílabas.
- 2.5.6-Identificar e comparar, oralmente, sons de sílabas inicial, medial ou final, com diferentes estruturas silábicas.
- 3.6.1 Identificar o assunto do texto lido.
- 3.6.2 Recontar o texto lido.
- 2.6.3 Compreender que existe relação entre a escrita e a pauta sonora.
- 2.6.4 Compreender que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas.
- 3.6.6 Justificar o título de um texto ou de parte de um texto.
- 3.6.7 Reconhecer informações explícitas de um texto.
- 3.6.8 Localizar informações explícitas em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares.
- 3.6.10 Relacionar informações implícitas e explícitas em textos.
- 3.6.19 Compreender a pontuação como elemento de coerência e coesão na produção de sentido de texto.
- 3.7.1 Identificar marcas linguísticas que expressam relações de tempo, lugar, causa e consequência, em textos em que predominam sequências narrativas ou expositivo-argumentativas.

**Orientação-** Relacionadas às diferentes formas de leitura.

- 3.10.1 Ler texto, silenciosamente ou em voz alta, com fluência, ritmo e rapidez.
- 3.10.2 Ler o texto em voz alta, com expressividade e fluência.
- 3.10.3 Ler textos de diferentes gêneros com compreensão

**Orientação-** Espera-se que ao final do Intensivo os estudantes tenham adquirido estas habilidades.

- 3.6.8 Localizar informações explícitas em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares.
- 3.6.9 Inferir informações implícitas em um texto.
- 3.6.10 Relacionar informações explícitas e implícitas em textos.
- 3.6.11 Identificar elementos que constroem a narrativa.

**Orientação-** Utilizar livros para extrapolação

- 3.4.1 Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido, pelo reconhecimento do seu suporte e de seu gênero textual.
- 3.4.2 Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido, através da leitura de imagens, do título e do autor.
- 3.4.3 Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, pelos objetivos e funções comunicativas.
- 3.5.3 Saber verificar se as hipóteses levantadas se confirmam ou não.

Fonte: CBCEF (2015).

**Apêndice: 4:** Exemplo de atividade sobre informação implícita, em um texto jornalístico, trabalhada junto aos professores como orientação para trabalhar essa competência.

**Menina pode ter cabelo curto?**

Aline Souza Costa\*, 9 anos  
Colunista da Folha; 30-01-2015

Eu tinha 8 anos quando comecei a discutir com meu padrasto o nome do meu irmão. Ele queria que fosse Cleberson Cleiton, eu queria que fosse Miguel.

Meu padrasto, Sandro, disse que o nome só poderia ser Miguel se eu cortasse o cabelo igual ao dele- claro que aceitei o desafio.

Logo comecei a me imaginar de cabelo minúsculo e acabei gostando da ideia. Minha mãe ficou toda preocupada.

Semanas se passaram até que eu fosse ao cabeleireiro e cortasse o cabelo com uma moça que tinha o apelido de Raposinha, pois usava dois topetes na cabeça que pareciam orelhas de raposa.

Na escola, todo mundo começou a perguntar se eu era menina ou menino. Um dia, uma das funcionárias do colégio viu que eu estava entrando no banheiro das meninas e disse que eu não poderia ficar lá dentro. Mas eu sou uma menina!

Depois, um garoto falou que eu parecia um menino com esse cabelo estranho. Só porque ele é curto não quer dizer que sou um menino. Eu me acho bonita assim e gosto do meu cabelo do jeito que ele é.

Fonte: Simulado para monitoramento de aprendizagem. Prova Brasil, Língua Portuguesa, caderno do professor. Ed: Moderna, 2016, p. 20 e 23.

Ao final do texto, verifica-se que a resposta adequada para a pergunta do título é:

- a) Meninas não devem ter cabelo curto porque é feio.
- b) Meninas não podem ter cabelo curto para não ficarem estranhas.
- c) Meninas devem ter cabelo curto para parecerem com meninos.
- d) **Meninas podem ter cabelo curto e serem bonitas mesmo assim. (correta)**

Fonte: Material de divulgação da Prova Brasil (2015).

**Apêndice 5:** Gêneros textuais/discursivos utilizados dentro do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, durante o projeto Intensivão, no ano de 2015. Esses gêneros foram retirados da internet, de livros didáticos, de livros paradidáticos, das avaliações sistêmicas como Prova Brasil PROALFA e PROEB, e outros os professores trouxeram das próprias práticas sociais.

**Os gêneros utilizados no 1º ciclo do ensino fundamental classificados pela predominância textual.**

<b>TIPO TEXTUAL PREDOMINANTE - NARRAÇÃO</b>	
<b>Gêneros textuais/discursivos</b>	<p>Poema “O bicho” Manuel Bandeira;            Conto: Corrida de sapinhos. Monteiro Lobato            Reportagem: Os ríos precisam de um banho.            Manchete: Seleção brasileira é tetracampeã da Copa das Confederações.            Conto: Princesa lina do laço-de-fita            Trovas: Meu aniversario. Ruth Rozendo Caputo            Trovas: Canguru. Milton Camargo            Piada: O médico e o louco            Poema: O elefantino. Vinícius de Moraes            Poema: Sem barra. José Paulo Paes            Fábula “Corrida dos sapinhos” Monteiro Lobato;            Músicas infantis: Sabiá; Pirulito que bate bate; Indiozinhos; A canoa;            A cobra; O sapo; Marcha soldado; Peixe vivo; A janelinha; A minoca;            O macaco foi a feira Domínio público            Poema: A bailarina. Toquinho            Parlenda: A casinha da vovó; A pinguelinha; A bruxa;            Trava-língua: O doce; O sapo; Batatinha quando nasce; A roupa do rei;            Tirinhas: Turma da Mônica            HQ; O chapéu. Eva Furnari            Poema: Borboletrada. Dri Fóz            Poema: Jacaré com catapora.            Piada “Encurtando caminho” Angela Lago;            Conto “O jabuti e o coelho”;            Poema “Manhã Praia” Graça Boquet            Fábula “ O burro que vestiu a pele de umleão” Bernad Higt            Piada: O desenhista.            Conto “ Os Sacis” Folclore            Conto “Uma flor rara”            Conto “ As duas vizinhas”            Conto “Deixa secar”            Propaganda “ Queremos fazer um pedido” Ministério da Saúde            Fábula “A lebre e a tartaruga”            Conto “Eita! E tudo mudou!”            Conto “O navio de Viviane! Graça Batituci            Reportagem: O lobo. Estado de São Paulo. Estadinho. 02-10-1993            Piada “Continho” Paulo Campos Mendes            Curiosidade: Cobra-cega            Poema: Zélia zangada. Adriana Felisberto            Fábula: O pulo. Francisco marques            Conto: Ariela. Dirce Guedes de Azevedo            Poema: A festa da jararacá.</p>

Poema: Formiguinha na roça.  
 Poema: Pombinha branca.  
 Poema: A pipa e o pião.  
 Poemas: Os dedinhos do meu pé; Pé com pé. Jamé Embreme  
 Fábula: A cigarra e a formiga. Esopo  
 Piada: No laboratório  
 Carta: Elisa  
 Poema: A cuca  
 Poema: Futebol. Ziraldo  
 Curiosidade: Feias, sujas e imbatíveis. Revista Galileu  
 Biografia: Quem é Candido Portinari  
 Curiosidade: Conheça a coruja –das-neves. Revista superinteressante  
 Conto: O leão apaixonado  
 Continho: A bruxa  
 Tirinha da turma da Mônica: Magali; Aninho; Mônica e Cebolinha;  
 Características do Cascão: Hábitos de higiene  
 Curiosidade: A pipoca  
 Piada: A grande surpresa  
 Propaganda: Pipas  
 Continho: O gato. A mulher e a galinha, A bruxinha atrapalhada. Pedrinho;  
 Um cachorrinho vagabundo  
 Piada: Desejo de gênero  
 Fábula: O cão e a carne. Ruth Rocha  
 Fábula: O lobo que vestiu a pele de um leão. Esopo  
 Conto: Um ogro, duas bruxas e três fadas. Zuleika de Almeida Prado  
 Fábulas: A queixa do pavão. Esopo  
 Propaganda: Tem lixo acumulado, tem perigo. Folheto da Copasa

### TIPO TEXTUAL PREDOMINANTE – DESCRIÇÃO

<p><b>Gêneros</b> <b>textuais/discursivos</b></p>	<p>Música “Garota de Ipanema” Vinícius de Moraes e Tom Jobim;          Propaganda: Bicicleta twenty Magna          Classificado: (hibridismo) Aedes Aegypti          Agenda e calendário          Propaganda: molho de tomate da Knorr Cica          Curiosidade: Papagaio, pipa, pandora...          Poema: O palhaco Paçoca. Wenidarc Cintra          Curiosidade “Galo-de-Campina”;          Poema “Comédia entre os bichos” Duda Machado; Reportagem          “Quem é quem dentro da boca” Folha de São Paulo, Folhinha”          Poema “Esse pequeno mundo” Pedro Bandeira          Texto científico- “Gigante entre as araras”          Allini Storni e Maria Alice S. Alves (revista Ciências Hoje)          Poema- “A bichara atrapalhada” Solange Valadares          Poema “Filomena” José Nicola          Poema “Para refletir” Rogério Araujo          Conto “A bola”          Texto científico “ Gorila”          Convite: Pedro Henrique. Chá de bebê.          Curiosidade: O segredo da luz do sol. Adèle Ciboul          Convite: Paulinho          Bilhete: Ana          Classificado: Gol 2001          Cartaz: Pinte com a turma</p>
---	---

---

**TIPO TEXTUAL PREDOMINANTE – INJUNTIVO**

<b>Gêneros textuais/discursivos</b>	Receita “ Bolinhos de tapioca” Brincadeira: Telefone sem fio Receita “ canapé de salsicha” Jogo “Queimada” Receita “Broas de fubá” Brincadeira de bola “Quem toca mais ganha” Receita: Bolo de fubá da vovó Maria Receita: Pão de mel Brindadeira: Elefantinho colorido
-------------------------------------	---

---

Fonte: Planejamento diário dos professores do 1º ciclo do ensino fundamental de uma escola do Sul de Minas (2015)

**Os gêneros utilizados no 2º ciclo do ensino fundamental classificados pela predominância textual.**

---

**TIPO TEXTUAL PREDOMINANTE - NARRAÇÃO**

<b>Gêneros textuais/discursivos</b>	Curiosidade: Qual a diferença entre a onça, o tigre e o leopardo? Revista Recreio, nº 252, 2005 Fábula: O galo e a Pedra preciosa. Esopo Fábula: A raposa e o corvo. Adaptado de: H. Sargentini Notícia: Funcionário “adota” beija-flor Fábula: Os ratos e as Doninhas. Esopo Notícia1: Alunos bolivianos pagam para não apanhar em escola estadual de SP. <a href="http://www1.folha.uol.com.br">www1.folha.uol.com.br</a> Notícia2: Bolivianos pagam para não apanhar em escola estadual. Raphael Machiori Propaganda: Sabesp Reportagem: Urso é condenado na Macedônia por roubo de mel. Paddy Clark; BBC News; 2008. Poema: Comédia entre os bichos. Duda Machado Reportagem: Cadela entrega dono asaltante à polícia. Folha de São Paulo. Poema: A boneca. Olavo Bilac Conto: A boneca zarolha. Maria Hilda de Jesus Alão HQ. Menino Maluquinho. Edição especial de 25 anos Reportagem: Atração surpresa. Fátima de Oliveira. Estado de Minas, Caderno Gerais, 2006 Snopse: Filme Rio Entrevista: Entrevista com a coruja. Gazeta do povo. Gazetinha. 1998 Conto: A bicicleta Tirinha: Cebolinha pescando. Conto: A bola e o bolo branco. Pedro Vicentini Piada: O desenhista Conto: O pingo d’água. (Fragmento). Monteiro Lobato Reportagem: Entenda melhor o que acontece com a natureza. <a href="http://www.crianca.uol.com.br">www.crianca.uol.com.br</a> Piadas: Por que as piadas nos fazem rir? 3 piadas Curiosidade: Os burros são burros? <a href="http://www.caocidadao.com.br/curiosidades_animais.php">www.caocidadao.com.br/curiosidades_animais.php</a> Reportagem: Anvisa restringe celebridades em propaganda de remédio. <a href="http://wwwbahianoticia.com.br">wwwbahianoticia.com.br</a>
-------------------------------------	---

---

Piada: A menina e a mãe  
 Fábula: O corvo e o jarro. Ana Rosa Abreu  
 Fábula: O Leão e o mosquito. Ana Rosa Abreu  
 Fábula: O leão e o jabalí. Ana Rosa Abreu  
 Conto: O cão e a carne  
 Conto: A flor e o passarinho. Editora Abril S/A  
 Bula de remédio: Vitamin  
 Fragmento do conto: A menina e o pássaro encantado. Rubem Alves  
 Conto: Chapeuzinho amarelo. Chico Buarque de Holanda  
 Carta: Lorelai: Lygia Bojunga Nunes  
 Reportagem: A ameaça da dengue. Sérgio Adeodato. Revista Horizonte Geográfico, São Paulo: ed. Horizonte. n. 121. 2009  
 Fábula: O burro que vestiu a de um leão. Esopo  
 Poema: O bicho. Manuel Bandeira  
 Curiosidade: Conheça a coruja-das-neves.  
 Cartaz: Ajude a cuidar hoje de quem vai cuidar do amanhã.  
 Fundação Abrinq  
 Poema: O elefantino. Vinícius de Moraes  
 Conto: Gruta da comadre onça. Luciana Maria Marinho Passos  
 Fábula: O leão e as outras feras.  
 Fábula: O urso e as abelhas. Esopo  
 Conto: Moleque de rua  
 Conto: Covardia. Malba Tahan  
 Curiosidade: A lanterna do vaga-lume. Estado de São Paulo.  
 Reportagem: brincadeira sem graça. Lais Komatsu. Gazetinha  
 Conto: O brincador. Álvaro de Magalhães  
 Fábula: O asno e a carga de sal. Esopo  
 Conto: O árabe e o vizinho. António Botto  
 Conto: A fada que tinha ideias. Fernanda Lopes de Almeida.  
 Conto: O menino que descobriu as palavras. Cines Santos e Gabriel  
 Tirinha: Mônica e o Cebolinha  
 Conto: Dez ajudantes. Tradução e adaptação Tatiana Belinsky Gouveia  
 Fábula: A raposa e o lenhador. Esopo  
 Tirinha: Mônica e o espelho mágico.  
 Piada: O louco e o pinguim  
 Fábula: O lobo e a cabra. Esopo  
 Conto: O conselheiro. Livro: As mil e umas noites, apud Mansour Chalita.  
 Tirinha: Mônica, Cebolhinha e o Cascão  
 Tirinha: Cascão  
 Tirinha: Mônica, Cebolinha e a Rata.  
 Tirinha: Magali e Cebolinha  
 Fábula: O cão e seu reflexo  
 Reportagem: Isso não está me cheirando bem. O Estadinh, 2006  
 Curiosidade: Quem tem medo de aranha? Revista Za  
 Curiosidade: De pecinha em pecinha. Revista Recreio  
 Curiosidade: Ela é super. Revista Recreio  
 Conto: O caso do espelho. Ricardo Azevedo  
 HQ. Mônica, Magali, Adão e Eva  
 Reportagem: Consciência ambiental. Celina Aquino, Estado de Minas, 2012  
 Conto: A Bela e a Fera. Adaptado por [www.qdivertido.com.br](http://www.qdivertido.com.br)  
 HQ: Pé de brequeem: Ajudante de ouro. Seninha  
 Tirinha: Kalvin e o lanche  
 Tirinha: Mônica e Cebolinha  
 Tirinha: Cebolinha, sua família e Chico Bento  
 Conto: O girassol e o vento

Poema: Pardalzinho. Manuel Bandeira  
 Poema: Sem barra. José Paulo Paes  
 Fragmentos de contos1: Sobre bolinhos de chuva, pipoca e como os seres vivos se transformam em fósseis.  
 Fragmentos de contos2: Os direitos e deveres das crianças  
 Fragmentos de contos3: A turma do sítio do Picapau Amarelo  
 Fragmentos de contos4: A turma do sítio do Picapau Amarelo, Rabicó  
 Fragmentos de contos5: A turma do sítio do Picapau Amarelo, Tia Anastácia  
 Conto: A mulher e a galinha. [www.abckids.com.br](http://www.abckids.com.br)  
 Notícia: O palhaço. [www.opovo.com.br](http://www.opovo.com.br)  
 Texto1: Tirinha: O fantasma  
 Texto2: Verbete: Queimada  
 Tirinha: O progresso  
 Notícia: Elevador cai do 4º andar e fere 8 em São Carlos-SP  
 Poema: Qualquer vida é muito dentro da floresta (hibridismo com conto)  
 Curiosidade: Por que as aranhas fazem teias: Felipe Bandoni de Oliveira.  
 Ciências hoje das crianças. 2004  
 Poema: Sono pesado. Cláudia Thebas  
 Conto: O urso e as abelhas

#### TIPO TEXTUAL PREDOMINANTE – DESCRIÇÃO

<b>Gêneros textuais/discursivos</b>	Fragmento do conto: Minha chupeta virou estrela. Januária Alves Conto: No circo. Ana Luiza Couto. Manchete: Estado de Minas, 2007 Conto: Um conto de gatos. Ciências Hoje das crianças, 2006 Classificado: Vendo lindo apartamento no Guarujá com vista do mar Outdoor1: Vacinação infantil contra sarampo. Ministério da Saúde Banner: farmacia popular. Ministério da Saúde Cartão Postal: Vó Bina Poema: Amor antigo. Sylvia Orthof
---	--

#### TIPO TEXTUAL PREDOMINANTE – INJUNTIVO

<b>Gêneros textuais/discursivos</b>	Receita: Pão de queijo Receita: Como é produzido o giz de lousa? Receita: Creme de abacate
---	--

Fonte: Planejamento diário dos professores do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola do Sul de Minas (2015).

**Anexo 3: Declaração da escola autorizando a pesquisa.****Escola Municipal Maria José Coelho Neto de Ensino Fundamental (1º a 4º série)**

Lei Municipal nº 2821/97 de 28/11/97  
Resolução nº 8222/97 de 31/12/97 - SEEMG  
Rua Alfredo Thiago Filho - nº 253  
Três Corações – MG

Três Corações, 02 de agosto de 2016

**Declaração**

Declaramos para os devidos fins, que o estudo com o título provisório "Reflexões sobre a introdução de gêneros textuais no Ensino Fundamental", desenvolvido pela mestrandia Lucimara Destéfani de Souza Penha, professora efetiva PEBIII da Prefeitura Municipal de Três Corações e especialista da educação básica, tem nosso reconhecimento e conta com nossa autorização para ser realizado tal pesquisa nessa instituição escolar.

  
Kelcilene Aparecida Bastos  
Diretor Escolar

Kelcilene Aparecida Bastos  
Diretora  
Aut. Nº 397562

**Apêndice 6: Questionário dos professores com respostas**

<b>Pergunta 8: Descreva como você introduzia o gênero textual trabalhado. (Que você fazia primeiro e depois?)</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas dos participantes</b>
P1-	Primeiramente uma <b>sondagem em relação ao gênero</b> , depois <b>ouvir as hipóteses</b> sobre o que seria o assunto; apresentação do gênero, exploração da capa, leitura do gênero, leitura dos alunos, reconto oral, exploração do assunto oralmente e por registros.
P2-	Leitura feita pelo professor; Uso do dicionário para palavras desconhecidas; Leitura feita pelo professor; (2ºx) Leitura silenciosa pelo aluno; Leitura compartilhada e/ou coletiva; Exploração oral com inferências do texto explícitas e implícitas; Interpretação escrita do texto; Ilustração do texto; Dramatização do gênero quando é possível.
P3	Primeiramente selecionava vários gêneros textuais. Depois pegava um tipo de gênero e trabalhava com vários textos incansavelmente, explorando oralmente todos os detalhes que o texto oferecia, em seguida, interpretação do texto escrita.
P4	Iniciava com uma conversa informal, e para despertar o interesse da turma, sempre dava algumas pistas sobre o texto que seria trabalhado no dia... era um agito total. Em seguida realizava uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, em relação ao gênero a ser trabalhado.
P5	Não existe um padrão a seguido para introduzir um gênero; cada um requer uma abordagem diferente. A (sic) gêneros que faço a introdução por meio de uma história, outros fazendo a leitura do próprio gênero. Algo essencial nessa abordagem ou seja na introdução do gênero é fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o mesmo.
P6	Primeiro apresento o gênero para os alunos e peso (sic) que façam a leitura prestando bastante atenção no que estão lendo, em seguida, faço alguns questionamentos: O que este gênero tem de parecido com outros que já leram? Qual é a forma que foi escrito? ... Depois explico as características do gênero que está sendo estudando e que tipo de gênero textual é.
P7	Durante o intensivão, apresento os gêneros escolhidos e em seguida utilizo diferentes estratégias de leitura. Após leitura, faço uma sistematização dos

	elementos, situação de produção e circulação desse gênero. Não trabalho com produção de texto/gênero no intensivão, pois o objetivo maior é a compreensão leitora.
<b>Pergunta 9: Em qual ordem você abordava pedagogicamente seu trabalho com o gênero textual?</b>	
P1	Exploração do título. Exploração de imagens; Leitura do gênero; Confirmação de hipóteses; Leitura dos alunos; Interpretação oral e por registro
P2	Sempre após, a leitura deleite diária e momento da leitura com diferentes gêneros e suportes: jornais, gibis, revistas Ciências Hoje, Livros do PNAIC, dicionários, textos avulsos informativos. Sigo uma rotina diária.
P3	Leitura; Exploração oral; Interpretação do texto; Correção.
P4	Após diagnosticar os conhecimentos dos alunos, procurava ampliar esses conhecimentos, abordando e ressaltando as características específicas do gênero, através de textos informativos, onde poderia ser encontrado (Suportes). Também trabalhava leitura, interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário e gramática.
P5	Apresentação do gênero. Roda de conversa sobre o conhecimento que os alunos possuem do gênero. Atividades de sistematização sobre o gênero estudado. Atividade de consolidação sobre o gênero
P6	Primeiramente com a leitura, depois questionamentos na forma de escrita desse gênero com as observações feitas durante a leitura, apresento as características do gênero textual e finalmente falo o tipo de gênero textual que temos em mãos.
P7	Avalio o conhecimento prévio dos alunos. Apresento o gênero escolhido por meio de exemplos. Utilizo estratégias de leitura. Proponho uma escrita inicial de texto. Disponibilizo mais materiais para ampliar o repertório. Organizo e sistematizo o conhecimento sobre o gênero escolhido. Elaboração de escrita individual. Revisão e reescrita da produção.
<b>Pergunta 10: Quais foram suas dúvidas ao longo do trabalho com os gêneros? E dos estudantes?</b>	
P1	Professor 1- A minha dúvida foi ao relacionar os gêneros, se realmente iriam melhorar o desenvolvimento dos alunos. Dos alunos foi em relação a compreensão desses gêneros.

P2	O tomar gosto pela leitura. Os alunos não gostavam de ler, mas aos poucos, durante as leituras, fui lendo 10 minutos com eles, aumentei para 20 minutos e hoje é hábito ler, diariamente, 30 minutos.
P3	Minhas dúvidas foram quanto a quantidade de questões por textos e também o tipo de questões: Objetivas ou dissertativas.
P4	Os gêneros como eram escolhidos antecipadamente com os objetivos pedagógicos já planejados, ficava fácil desenvolver o trabalho. Porém é um desafio trabalhar com os gêneros textuais, pois requer muita pesquisa e leitura por parte do professor.
P5	Minhas dúvidas enquanto professor foram relacionadas a como fazer com que os alunos se apropriassem do gênero a ser estudado. As dúvidas dos estudantes eram oriundas de estrutura e utilização do gênero. Visto que alguns o uso aconteceu apenas no ambiente escolar como por exemplo a carta.
P6	As dúvidas eram as semelhanças entre os gêneros e como os alunos fariam essa distinção. Para os alunos o padrão de escrita desse gênero e suas características.
P7	Na escolha de quais gêneros trabalhar com os alunos. Não conhecia todos os alunos da turma do intensivão, pois é feito a enturmação de acordo com a dificuldade deles.
<b>Pergunta 11: Como você sanou essas dúvidas ou não as sanou? Por quê?</b>	
P1	Através de pesquisa dos gêneros relacionados, da análise dos mesmos.
P2	Lendo com eles no momento da leitura ou história. O professor é espelho em tudo para seus alunos. O exemplo “fala alto” nessa hora. Quer ter bons leitores, seja um bom leitor.
P3	Resolvi trabalhar nesse projeto de maneira como se aplica em avaliações do governo, pois como a interpretação do texto escrita eu já trabalho muito no meu dia-a-dia e também levei em conta a questão do tempo.
P4	As dúvidas que surgiram foram esclarecida através de questionamentos, debates e reflexões coletivas.
P5	As dúvidas que tenho durante o processo educativo são sanadas por meio de leituras diversas, pesquisando em livros didáticos e trocas com colegas.

P6	As dúvidas eram sanadas com a apresentação dos gêneros e discutidas as semelhanças e diferenças entre eles.
P7	Pesquisando e estudando. Conhecendo um pouco de cada aluno.
<b>Pergunta 12: Quais foram as principais dificuldades dos estudantes?</b>	
P1	A compreensão desses gêneros e o que está implícito, a inferência.
P2	As dificuldades essenciais são os níveis de escrita diferenciados. O trabalho deve ser diversificado para cada nível. Essa é a maior dentro da minha missão de educar respeitando sempre as dificuldades que o aluno enfrenta.
P3	As maiores dificuldades foram interpretar o enunciado das questões e também o texto.
P4	As maiores dificuldades foram: leitura com compreensão e interpretação do texto.
P5	Produzir um texto de acordo com a estrutura que o gênero requer.
P6	Em distinguir o gênero textual apresentado para eles.
P7	Na compreensão da leitura. Reconhecimento das características do gênero textual.
<b>Pergunta 13: Como você lidou com essas dúvidas e/ou dificuldades?</b>	
P1	Procurei ao decorrer do trabalho buscar gêneros que pudessem facilitar esta compreensão e ao mesmo tempo apresentar gêneros que desenvolvessem estas habilidades leitora para uma compreensão mais elevada.
P2	Ainda as lido. É um desafio e a cada dia que passa vamos crescendo nos estudos, lendo e entendendo o aluno no seu todo.
P3	Através de um trabalho bem minucioso, observando cada detalhe do enunciado e do texto.
P4	Lançando mão das estratégias de leitura. Aos poucos foram reduzindo essas dificuldades.  Os alunos em geral, possuem pouco hábito de leitura, assim leitura com compreensão fica mais difícil.
P5	Através da produção coletiva e a apresentação de diversos exemplos foram essenciais para minimizar essas dificuldades.
P6	Apresentando os gêneros e as semelhanças entre eles, mostrando e exemplificando as diferenças entre um e outro.

P7	Procurei trabalhar pequenos textos de fácil compreensão e em seguida graduando o nível dos textos.
<b>Pergunta 14: O material que você utilizou foi importante? Atendeu suas expectativas? Teria que melhorar? Em quê?</b>	
Professor 1-	Sim. Mesmo que tenha surgido as dificuldades, pude explorar bem os gêneros, é claro que para o desenvolvimento das habilidades leitoras para muitos alunos é ao longo prazo, mas acredito que é ponto de partida para contemplar os alunos e esta diversidade textual.
P2	Sim. O material do PNAIC, que eu uso bastante é muito rico e outros também. Só em ver meus alunos lendo e envolvidos no momento da leitura, é uma grande vitória. Melhorar a cada dia deve ser o slogan do professor. Os textos enriqueceram o projeto e deu resultados.
P3	O material que utilizei foi muito rico, variado, diversificado e extremamente importante.
P4	O material utilizado naquele momento atendeu minhas expectativas, pois foram especialmente preparadas para atender o trabalho proposto. Para que esse tipo de projeto produza frutos, é necessário a participação de toda comunidade escolar, para que o professor não fique sobrecarregado. Porque todo material que necessitava xerocar, ficou na responsabilidade do prof. pagar e também fornecer as folhas, isso precisa ser revisto. Os alunos são da escola.
P5	Sim. Atendeu porém é necessário um exploração maior. A falta de tempo prejudica nesse sentido.
P6	O material foi importantíssimo atendendo as expectativas e as dificuldades apresentadas, a melhora seria na forma como foram coletados.
P7	Sim
<b>Pergunta 15: Você gostou ou não de trabalhar com os gêneros? Por quê?</b>	
P1	Sim. Pela diversidade desses gêneros, onde o aluno teve oportunidade de ter contato com textos com o propósito de se divertir, informar, imaginar e conhecer a estrutura desse gênero.
P2	Amo trabalhar com gêneros textuais. Fiz até uma tabela e vou riscando os que já trabalhei. Quando acho que ficou meio falho na compreensão, volto e trabalho com eles.

P3	Adorei, trabalhamos com muitos gêneros, explorando cada detalhe do texto de forma muito participativa.
P4	Sempre gostei de trabalhar com gêneros textuais/discursivos, pois eles possibilitam o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. Amplia o conhecimento de mundo, ajudam na construção de conhecimentos e na apropriação da linguagem.
P5	Sim. É a melhor alternativa para trabalhar com os diversos tipos de gêneros.
P6	Gostei! Porque foi uma forma também de sanar algumas dúvidas em relação aos gêneros através de estudos e pesquisas sobre esses gêneros.
P7	Sim. Porque trabalhar a diversidade de textos aproxima o aluno aos textos ligados ao cotidiano, proporcionando condições para que ele compreenda a função dos gêneros contribuindo para a prática de leituras e produção de texto.
<b>Pergunta 16: O que você alteraria, hoje, para trabalhar com os gêneros?</b>	
P1	Procurar alternativas mais interessantes e lúdicas para uma abordagem mais rica.
P2	O tempo. Aumentaria com concursos de poemas, crônicas, contos, piadas, jornalismo, projetos de leitura, leitura na comunidade e em casa com a família. Substituiria pela “Feira de Ciências” que como é apresentada não é uma Feira de Ciências; é sim atividades desenvolvidas na disciplina. São muito bem apresentadas pelas salas (professores e alunos) Nota 10!
P3	Nada
P4	Os gêneros devem ser trabalhados para proporcionar conhecimentos aos alunos de forma sistemática. Não devemos limitar o trabalho com gêneros, só para desenvolver um projeto por curto espaço de tempo e muito menos para preparar alunos para as provas (avaliações) externas.
P5	Alterar não, mais intensificar mais a parte de sistematização.
P6	Não apresentaria somente materiais impressos, mas também usaria materiais com áudio visual.
P7	Na seleção de quais gêneros a trabalhar.
<b>Pergunta 17: Você leva ou levaria o trabalho com os gêneros para suas aulas em classe de ensino regular? Por quê?</b>	

P1	Sim. Sempre levo aos meus alunos vários gêneros textuais/discursivos, mesmo porque já faço um trabalho de literatura e arte com meus alunos. Procuro despertar o gosto da leitura e desenvolver as habilidades leitoras; o prazer em ler.
P2	Sim. Quanto mais conhecimento passarmos para os alunos, melhor será a compreensão dos mesmos. Saberão enfrentar uma prova no futuro, concursos e ENEM. Eles serão realizados tanto profissionalmente quanto pessoalmente.
P3	Já faço isso. Temos um “Projeto de leitura/literatura”, onde trabalhamos com vários gêneros textuais uma vez por semana.
P4	Sempre levo para minhas aulas de forma planejada os diversos gêneros. Porque através deles, proporciono aos meus alunos condições de melhorar seu nível de leitura, compreensão e reflexão sobre as diversidades textuais.
P5	Sim, por ser uma exigência para o processo educativo e para a melhor aprendizagem do aluno.
P6	Estamos trabalhando sempre com os gêneros variados em sala de aula.
P7	Sim. Porque os alunos precisam perceber a finalidade do texto, saber encontrar as informações quando necessário nos gêneros textuais. É necessário que o aluno conheça e até familiarize com os diferentes gêneros textuais pertencentes ao seu contexto social, porém não precisa saber produzir todos.
<b>Pergunta 18: Que adaptações seriam necessárias para que o projeto Intensivão fosse aplicado em suas aulas em classe de ensino regular? Por quê?</b>	
P1	Ter um suporte de materiais.
P2	Há uma necessidade de termos semanalmente o Projeto Intensivão em sala de aula. Não só em um período. Se no começo do ano, através da diagnóstica detectou as dificuldades, começar no 1º bimestre até o 4º bimestre.
P3	A questão do tempo. (duração)
P4	Me (sic) sinto sempre dentro do “Intensivão”, pois o trabalho com os gêneros não deve ter um período específico para acontecer, deve ser um trabalho constante. Pois os gêneros estão ao nosso redor o tempo todo, só precisamos explorá-los de forma criativa.
P5	Ser realizado ao longo do ano e não em apenas 1 mês.

P6	A distribuição melhor do tempo de duração para evitar a correria nos planejamentos e a ansiedade (sic) dos alunos.
P7	Aprofundaria melhor, pois no intensivão o tempo é curto.
<b>Pergunta 19: Que sugestões você daria a um professor que fosse trabalhar com os gêneros textuais/discursivos? Por quê?</b>	
P1	Abordar de forma interessante os gêneros textuais para que não seja somente uma descrição do gênero, explorar bem oralmente e propiciar momentos de leitura de diversos gêneros.
P2	Fazer uma relação (lista) ou uma tabela e ir riscando os trabalhados. Caso não seja consolidado um determinado gênero, voltar e trabalhar. O professor deve amar o que faz para fazer bem feito. O criar o hábito da leitura, isto é, ler com eles e para eles em sala. Não sou adepta a fazer rodinhas (nada contra – acho que é pessoal de quando era obesa), mas a leitura diária é essencial e enriquecedora.
P3	Que fizesse o intensivão, pois melhorou bem a interpretação dos textos. Que montasse um projeto como o nosso: “Projeto Leitura/Literatura”. Esse projeto é trabalhado uma vez por semana, onde enfatizamos: leitura, oralidade, pesquisa bibliográfica, interpretação de texto, gramática, ortografia, produção de texto, arte (ilustrações, recorte e colagem, dobraduras, pintura, etc), reescrita da produção de texto, brincadeiras, filmes, etc. Os alunos adoram e ficam loucos para chegar esse dia!
P4	Faça um diagnóstico da turma em relação aos seus conhecimentos sobre os gêneros. Tenha bem claro as habilidades/capacidades a serem desenvolvidas. Realize um trabalho progressivo com os gêneros. Porque o trabalho com os gêneros textuais/discursivos favorece o desenvolvimento e deve ser realizado em as todas etapas de escolaridade.
P5	A primeira sugestão seria que o professor estudasse e conhecesse o máximo possível dos gêneros que fossem abordados.
P6	Que faça uma observação e pesquisa quais os tipos de gêneros que a turma conhece partindo deles para uma melhor compreensão e um bom rendimento de suas aulas.
P7	O professor deve ter bem definido quais gêneros textuais/discursivos pretende trabalhar com sua turma antes de dar início ao seu trabalho.

<b>Pergunta 20: O que você aprendeu com o trabalho com os gêneros textuais/discursivos?</b>	
P1	Aprendi que é necessário e muito importante este trabalho pois é preciso ampliar o conhecimento pois é vasto os gêneros. É preciso pesquisar, aprofundar nesse estudo ou seja consolidar este conhecimento. Estar sempre alerta para que não fique “preso” a apenas alguns gêneros mas em procurar explorar outros de acordo com a faixa etária dos alunos.
P2	Sempre estou aprendendo. Amo ler! Deixo de fazer outras coisas (lazer) para ler. Para escrever bem é necessário ler. Esse é o caminho, a leitura!
P3	- Detalhar o texto minuciosamente. - Explorar os textos fazendo inferências. - Trabalhar de uma forma mais prazerosa.
P4	Aprendi que o trabalho com os gêneros textuais, proporcionou aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade de gêneros, além de estimular a linguagem, o gosto pela leitura e desenvolvimento da escrita.
P5	Aprender acho que não seja a palavra, mas sim ampliar e intensificar o trabalho nesse sentido.
P6	Que os saberes são múltiplos e que devemos estar atentos a eles para melhor otimizar o aprendizado de nossos alunos.
P7	Quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade.

**Anexo 4:** Autorização da plataforma Brasil para fazer a pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Reflexões sobre a introdução de gêneros textuais no Ensino Fundamental

**Pesquisador:** Lucimara Destéfani de Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58449516.3.0000.5148

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Lavras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.687.216

**Apresentação do Projeto:**

Compreender e discutir a abordagem de ensino dada pelos professores aos gêneros textuais durante o projeto Intensivo em uma escola pública municipal do Sul de Minas, bem como os significados por eles construídos durante o processo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Narrar e descrever o projeto Intensivo do ano de 2015.

- b) Analisar as abordagens pedagógicas e conteúdo trabalhado pelos professores à luz dos documentos oficiais e da literatura de gêneros textuais;
- c) Refletir sobre os significados construídos pelos professores participantes do projeto;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Menciona que os riscos se concentram na pessoas da própria pesquisadora, e que será preservada a identidade dos voluntários, e por fim que a pesquisa esta focada somente em compreender e discutir a abordagem de ensino dada pelos professores aos gêneros textuais durante o projeto Intensivo em uma escola pública municipal do Sul de Minas. Os benefícios dessa pesquisa se dirige a professora-pesquisadora para a sua formação continuada como docente e especialista da educação básica.

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.687.216

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

TCE extenso, não apresenta critérios para a suspensão da pesquisa, declara que não riscos significativos para a pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou as documentações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O TCE deve ser um documento conciso de fácil compreensão não é desejável que o documento. Reescrevê-lo.

Segundo a resolução 466/2012 toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados aos participantes de pesquisa e não somente para a pesquisadora. sendo assim os pesquisadores deverão apresentá-lo, bem como a forma de minimização dos mesmos.

Rever o cronograma de execução pois o Comitê não pode emitir parecer de projeto que já foi executado.

Incluir critérios de inclusão e exclusão nos documentos apresentados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A resposta ao parecer consubstanciado do COEP deve conter carta citando as modificações e os locais em que foram realizadas de acordo com as pendências indicadas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_769389.pdf	08/08/2016 10:16:52		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/08/2016 10:16:14	Lucimara Destéfani de Souza Penha	Aceito
Outros	questionario.docx	03/08/2016 00:35:47	Lucimara Destéfani de Souza Penha	Aceito
Outros	comentarios.pdf	03/08/2016 00:29:16	Lucimara Destéfani de Souza Penha	Aceito
Outros	entrevistak.pdf	03/08/2016 00:13:47	Lucimara Destéfani de Souza Penha	Aceito
Outros	entrevista.pdf	03/08/2016 00:11:43	Lucimara Destéfani de Souza Penha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.jpg	03/08/2016 00:10:35	Lucimara Destéfani de Souza Penha	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto.docx	03/08/2016	Lucimara Destéfani	Aceito

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRPICOEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.687.216

/ Brochura Investigador	Projeto.docx	00:07:45	de Souza Penha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/08/2016 00:07:15	Lucimara Destéfani de Souza Penha	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LAVRAS, 19 de Agosto de 2016

Assinado por:

Giancarla Aparecida Botelho Santos  
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Apêndice 7: Comparação dos dados dos memorandos: encontrando categorias.

COMPARAÇÃO DOS DADOS DOS MEMORANDO: ENCONTRANDO CATEGORIAS						
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
1) <b>Introdução dos gêneros</b> (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	1) <b>Introdução dos gêneros</b> (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	1) <b>Introdução dos gêneros</b> (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	1) <b>Introdução dos gêneros</b> (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	1) <b>Introdução dos gêneros</b> (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	1) <b>Introdução dos gêneros</b> (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	1) <b>Introdução dos gêneros</b> (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)
<u>PRIMEIRAMENTE UMA SONDAGEM</u> em relação ao gênero, <u>DEPOIS QUVIR</u> as hipóteses sobre o que seria o assunto; apresentação do gênero, exploração da capa, leitura do gênero, leitura dos alunos, reconto oral, exploração do assunto oralmente e por registros.	Leitura feita pelo professor; Uso do dicionário para palavras desconhecidas; Leitura feita pelo professor; (2ºx) Leitura silenciosa pelo aluno; Leitura compartilhada e/ou coletiva; Exploração oral com inferências do texto explícitas e implícitas; Interpretação escrita do texto; Ilustração do texto; Dramatização do gênero quando é possível.	<u>PRIMEIRAMENTE SELECIONAVA</u> vários gêneros textuais. <u>DEPOIS PEGAVA</u> um tipo de gênero e trabalhava com vários textos incansavelmente, explorando oralmente todos os detalhes que o texto oferecia, em seguida, interpretação do texto escrita.	<u>INICIAVA</u> com uma conversa informal, e para <u>DESPERTAR</u> o interesse da turma, sempre dava algumas pistas sobre o texto que seria trabalhado no dia... era um agito total. <u>EM SEGUIDA REALIZAVA</u> uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, em relação ao gênero a ser trabalhado.	Não existe um padrão a seguido para introduzir um gênero; cada um requer uma abordagem diferente. A (sic) gêneros que faço a introdução por meio de uma história, outros fazendo a leitura do próprio gênero. Algo essencial nessa abordagem ou seja na introdução do gênero é fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o mesmo.	<u>PRIMEIRO APRESENTO</u> o gênero para os alunos e peso (sic) que façam a leitura prestando bastante atenção no que estão lendo, <u>EM SEGUIDA, FAÇO</u> alguns questionamentos: O que este gênero tem de parecido com outros que já leram? Qual é a forma que foi escrito? ... <u>DEPOIS EXPLICO</u> as características do gênero que está sendo estudando e que tipo de gênero textual é.	<u>DURANTE</u> o intensivão, <u>APRESENTO</u> os gêneros escolhidos e <u>EM SEGUIDA UTILIZO</u> diferentes estratégias de leitura. <u>APÓS</u> leitura, <u>FAÇO</u> uma sistematização dos elementos, situação de produção e circulação desse gênero. Não trabalho com produção de texto/gênero no intensivão, pois o objetivo maior é a compreensão leitora.

2) Ordem de abordagem do trabalho com o gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	2) Ordem de abordagem do trabalho com o gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	2) Ordem de abordagem do trabalho com o gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	2) Ordem de abordagem do trabalho com o gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	2) Ordem de abordagem do trabalho com o gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	2) Ordem de abordagem do trabalho com o gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	2) Ordem de abordagem do trabalho com o gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)
Exploração do título. Exploração de imagens; Leitura do gênero; Confirmação de hipóteses; Leitura dos alunos; Interpretação oral e por registro	Sempre após, a leitura de leitura diária e momento da leitura com diferentes gêneros e suportes: jornais, gibis, revistas Ciências Hoje, Livros do PNAIC, dicionários, textos avulsos informativos. Sigo uma rotina diária.	Leitura; Exploração oral; Interpretação do texto; Correção	Após diagnosticar os conhecimentos dos alunos, procurava ampliar esses conhecimentos, abordando e ressaltando as características específicas do gênero, através de textos informativos, onde poderia ser encontrado <b>(Suportes e textos)</b> . Também trabalhava leitura, interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário e gramática.	Apresentação do gênero. Roda de conversa sobre o conhecimento que os alunos possuem do gênero.(interação) Atividades de sistematização sobre o gênero estudado. Atividade de consolidação sobre o gênero	Primeiramente com a leitura, depois questionamentos na forma de escrita desse gênero com as observações feitas durante a leitura, apresento as características do gênero textual e finalmente falo o tipo de gênero textual que temos em mãos.	Avalio o conhecimento prévio dos alunos. Apresento o gênero escolhido por meio de exemplos. Utilizo estratégias de leitura. Proponho uma escrita inicial de texto. Disponibilizo mais materiais para ampliar o repertório. Organizo e sistematizo o conhecimento sobre o gênero escolhido. Elaboração de escrita individual. Revisão e reescrita da produção.

1) Dúvidas do professor (SIGNIFICADOS)	1) Dúvidas do professor (SIGNIFICADOS)	1) Dúvidas do professor (SIGNIFICADOS)	1) Dúvidas do professor (SIGNIFICADOS)	1) Dúvidas do professor (SIGNIFICADOS)	1) Dúvidas do professor (SIGNIFICADOS)	1) Dúvidas do professor (SIGNIFICADOS)
<p><u>A MINHA DÚVIDA FOI AO RELACIONAR OS GÊNEROS</u>, se realmente iriam melhorar o desenvolvimento dos alunos. Dos alunos foi em relação a compreensão desses gêneros.</p>	<p>O tomar gosto pela leitura. Os alunos não gostavam de ler, mas aos poucos, durante as leituras, fui lendo 10 minutos com eles, aumentei para 20 minutos e hoje é hábito ler, diariamente, 30 minutos.</p>	<p><u>MINHAS DÚVIDAS FORAM QUANTO A QUANTIDADE DE QUESTÕES POR TEXTOS</u> e também o tipo de questões: Objetivas ou dissertativas.</p>	<p>Os gêneros como eram escolhidos antecipadamente com os objetivos pedagógicos já planejados, ficava fácil desenvolver o trabalho. Porém é um desafio trabalhar com os gêneros textuais, pois requer muita pesquisa e leitura por parte do professor. <b>(COLOCOU OS SIGNIFICADOS QUE DESENVOLVEU)</b></p>	<p><u>MINHAS DÚVIDAS ENQUANTO PROFESSOR FORAM RELACIONADAS A COMO FAZER COM QUE OS ALUNOS SE APROPRIASSEM DO GÊNERO A SER ESTUDADO.</u> As dúvidas dos estudantes eram oriundas de estrutura e utilização do gênero. Visto que alguns o uso aconteceu apenas no ambiente escolar como por exemplo a carta.</p>	<p><u>AS DÚVIDAS ERAM AS SEMELHANÇAS ENTRE OS GÊNEROS E COMO OS ALUNOS FARIAM ESSA DISTINÇÃO.</u> Para os alunos o padrão de escrita desse gênero e suas características.</p>	<p><u>NA ESCOLHA DE QUAIS GÊNEROS TRABALHAR COM OS ALUNOS.</u> Não conhecia todos os alunos da turma do intensivão, pois é feito a enturmação de acordo com a dificuldade deles.</p>

2) Como sanou as dúvidas (SIGNIFICADOS)	2) Como sanou as dúvidas (SIGNIFICADOS)	3) Como sanou as dúvidas (SIGNIFICADOS)	2) Como sanou as dúvidas (SIGNIFICADOS)	2) Como sanou as dúvidas (SIGNIFICADOS)	2) Como sanou as dúvidas (SIGNIFICADOS)	2) Como sanou as dúvidas (SIGNIFICADOS)
<p><u>ATRAVÉS DE PESQUISA</u> dos gêneros relacionados, da análise dos mesmos.</p>	<p><u>LENDO COM ELES NO MOMENTO DA LEITURA</u> ou história (interação) . <del>Θ professor é espelho em tudo para seus alunos. O exemplo “fala alto” nessa hora. Quer ter bons leitores, seja um bom leitor.</del></p>	<p><u>RESOLVI TRABALHAR NESSE PROJETO</u> de maneira como se aplica em avaliações do governo, pois como a interpretação do texto escrita eu já trabalho muito no meu dia-a-dia e também levei em conta a questão do tempo.</p>	<p>As dúvidas que surgiram foram esclarecida <u>ATRAVÉS DE QUESTIONAMENTOS, DEBATES E REFLEXÕES COLETIVAS.</u></p>	<p>As dúvidas que tenho durante o processo educativo <u>SÃO SANADAS POR MEIO DE LEITURAS DIVERSAS, PESQUISANDO EM LIVROS DIDÁTICOS E TROCAS COM COLEGAS.</u></p>	<p>As dúvidas eram sanadas <u>COM A APRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS E DISCUTIDAS AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE ELES.</u></p>	<p><u>PESQUISANDO E ESTUDANDO. CONHECENDO UM POUCO DE CADA ALUNO.</u></p>

1) Dificuldades dos estudantes (TRABALHO DO PROFESSOR)	1) Dificuldades dos estudantes (TRABALHO DO PROFESSOR)	1) Dificuldades dos estudantes (TRABALHO DO PROFESSOR)	1) Dificuldades dos estudantes (TRABALHO DO PROFESSOR)	1) Dificuldades dos estudantes (TRABALHO DO PROFESSOR)	1) Dificuldades dos estudantes (TRABALHO DO PROFESSOR)	1) Dificuldades dos estudantes (TRABALHO DO PROFESSOR)
<p><u>A COMPREENSÃO DESSES GÊNEROS E O QUE ESTÁ IMPLÍCITO, A INFERÊNCIA</u></p>	<p>As dificuldades essenciais são os níveis de escrita diferenciados. O trabalho deve ser diversificado para cada nível. Essa é a maior dentro da minha missão de educar respeitando sempre as dificuldades que o aluno enfrenta.</p>	<p><u>AS MAIORES DIFICULDADES FORAM INTERPRETAR O ENUNCIADO DAS QUESTÕES E TAMBÉM O TEXTO.</u></p>	<p>As maiores dificuldades foram: <u>LEITURA COM COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO.</u></p>	<p><u>PRODUZIR UM TEXTO DE ACORDO COM A ESTRUTURA QUE O GÊNERO REQUER.</u></p>	<p><u>EM DISTINGUIR O GÊNERO TEXTUAL APRESENTADO PARA ELES.</u></p>	<p>Na compreensão da leitura. Reconhecimento das características do gênero textual.</p>

<p>2) Como o prof. resolveu as dúvida e/ou dificuldades. (TRABALHO DO PROFESSOR)</p>	<p>2) Como o prof. resolveu as dúvida e/ou dificuldades. (TRABALHO DO PROFESSOR)</p>	<p>2) Como o prof. resolveu as dúvida e/ou dificuldades. (TRABALHO DO PROFESSOR)</p>	<p>2) Como o prof. resolveu as dúvida e/ou dificuldades. (TRABALHO DO PROFESSOR)</p>	<p>2) Como o prof. resolveu as dúvida e/ou dificuldades. (TRABALHO DO PROFESSOR)</p>	<p>2) Como o prof. resolveu as dúvida e/ou dificuldades. (TRABALHO DO PROFESSOR)</p>	<p>2) Como o prof. resolveu as dúvida e/ou dificuldades. (TRABALHO DO PROFESSOR)</p>
<p>Procurei ao decorrer do trabalho <u>BUSCAR GÊNEROS QUE PUDESSEM FACILITAR ESTA COMPREENSÃO. E AO MESMO TEMPO</u> apresentar gêneros que desenvolvessem estas habilidades leitora para uma compreensão mais elevada.</p>	<p>Ainda as lido. É um desafio e a cada dia que passa vamos crescendo nos estudos, lendo e entendendo o aluno no seu todo.</p>	<p><u>ATRAVÉS DE</u> um trabalho bem minucioso, <u>OBSERVANDO</u> cada detalhe do enunciado e do texto.</p>	<p><u>LANÇANDO MÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.</u> Aos poucos foram reduzindo essas dificuldades. Os alunos em geral, possuem pouco hábito de leitura, assim leitura com compreensão fica mais difícil.</p>	<p>Através da produção coletiva e a apresentação de diversos exemplos foram essenciais para minimizar essas dificuldades.</p>	<p><u>APRESENTANDO</u> os gêneros e as semelhanças entre eles, <u>MOSTRANDO E EXEMPLIFICANDO</u> as diferenças entre um e outro.</p>	<p><u>PROCUREI TRABALHAR</u> pequenos textos de fácil compreensão e <u>EM SEGUIDA GRADUANDO</u> o nível dos textos.</p>

1) Sobre o material utilizado no projeto (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	1) Sobre o material utilizado no projeto (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	1) Sobre o material utilizado no projeto (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	1) Sobre o material utilizado no projeto (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	1) Sobre o material utilizado no projeto (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	1) Sobre o material utilizado no projeto (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	1) Sobre o material utilizado no projeto (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)
<p>Sim. Mesmo que tenha surgido as dificuldades, pude explorar bem os gêneros, é claro que para o desenvolvimento das habilidades leitoras para muitos alunos é ao longo prazo, mas acredito que é ponto de partida para contemplar os alunos e esta diversidade textual.</p>	<p>Sim. <u>O MATERIAL DO PNAIC, QUE EU USO BASTANTE É MUITO RICO</u> e outros também. Só em ver meus alunos lendo e envolvidos no momento da leitura, é uma grande vitória.</p> <p>Melhorar a cada dia deve ser o slogan do professor. Os textos enriqueceram o projeto e deu resultados.</p>	<p><u>O MATERIAL QUE UTILIZEI FOI MUITO RICO, VARIADO, DIVERSIFICADO</u> e extremamente importante.</p>	<p>O material utilizado <u>NAQUELE MOMENTO ATENDEU MINHAS EXPECTATIVAS</u>, pois foram especialmente preparadas para atender o trabalho proposto. Para que esse tipo de projeto produza frutos, é necessário a participação de toda comunidade escolar, para que o professor não fique sobrecarregado. Porque todo material que necessitava xerocar, ficou na responsabilidade do prof. pagar e também fornecer as folhas, isso precisa ser revisto. Os alunos são da escola.</p>	<p>Sim. <u>ATENDEU PORÉM É NECESSÁRIO UM EXPLORAÇÃO MAIOR</u>. A falta de tempo prejudica nesse sentido.</p>	<p><u>O MATERIAL FOI IMPORTANTÍSSIMO ATENDENDO AS EXPECTATIVAS E AS DIFICULDADES</u> apresentadas, a melhora seria na forma como foram coletados.</p>	<p>Sim</p>

3) O prof. gostou de trabalhar com gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	3) O prof. gostou de trabalhar com gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	3) O prof. gostou de trabalhar com gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	3) O prof. gostou de trabalhar com gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	3) O prof. gostou de trabalhar com gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	3) O prof. gostou de trabalhar com gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	3) O prof. gostou de trabalhar com gênero (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)
<p>Sim. <u>PELA DIVERSIDADE DESSES GÊNEROS</u>, onde <u>O ALUNO TEVE OPORTUNIDADE DE TER CONTATO COM TEXTOS COM O PROPÓSITO DE SE DIVERTIR, INFORMAR, IMAGINAR E CONHECER A ESTRUTURA DESSE GÊNERO.</u></p>	<p>Amo trabalhar com gêneros textuais. <u>FIZ ATÉ UMA TABELA E VOU RISCANDO OS QUE JÁ TRABALHEI.</u> Quando acho que ficou meio falho na compreensão, volto e trabalho com eles</p>	<p>Adorei, <u>TRABALHAMOS COM MUITOS GÊNEROS, EXPLORANDO CADA DETALHE DO TEXTO</u> de forma muito participativa.</p>	<p>Sempre gostei de <u>TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS, POIS ELES POSSIBILITAM O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA. AMPLIA O CONHECIMENTO DE MUNDO, AJUDAM NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM.</u></p>	<p>Sim. <u>É A MELHOR ALTERNATIVA PARA TRABALHAR COM OS DIVERSOS TIPOS DE GÊNEROS.</u></p>	<p>Gostei! Porque foi <u>UMA FORMA TAMBÉM DE SANAR ALGUMAS DÚVIDAS EM RELAÇÃO AOS GÊNEROS ATRAVÉS DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ESSES GÊNEROS.</u></p>	<p>Sim. Porque <u>TRABALHAR A DIVERSIDADE DE TEXTOS APROXIMA O ALUNO AOS TEXTOS LIGADOS AO COTIDIANO, PROPORCIONANDO CONDIÇÕES PARA QUE ELE COMPREENDA A FUNÇÃO DOS GÊNEROS CONTRIBUINDO PARA A PRÁTICA DE LEITURAS E PRODUÇÃO DE TEXTO.</u></p>

2) O que o prof. alteraria para trabalhar com o gênero durante o Intensivo (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	2) O que o prof. alteraria para trabalhar com o gênero durante o Intensivo (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	2) O que o prof. alteraria para trabalhar com o gênero durante o Intensivo (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	2) O que o prof. alteraria para trabalhar com o gênero durante o Intensivo (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	2) O que o prof. alteraria para trabalhar com o gênero durante o Intensivo (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	2) O que o prof. alteraria para trabalhar com o gênero durante o Intensivo (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)	2) O que o prof. alteraria para trabalhar com o gênero durante o Intensivo (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)
<p>Procurar <u>ALTERNATIVAS MAIS INTERESSANTES E LÚDICAS PARA UMA ABORDAGEM MAIS RICA.</u></p>	<p>O tempo. Aumentaria com concursos de poemas, crônicas, contos, piadas, jornalismo, projetos de leitura, leitura na comunidade e em casa com a família.</p> <p>Substituiria pela “Feira de Ciências” que como é apresentada não é uma Feira de Ciências; é sim atividades desenvolvidas na disciplina. São muito bem apresentadas pelas salas (professores e alunos) Nota 10!</p>	<p>Nada</p>	<p><u>OS GÊNEROS DEVEM SER TRABALHADOS PARA PROPORCIONAR CONHECIMENTOS AOS ALUNOS DE FORMA SISTEMÁTICA.</u> Não devemos limitar o trabalho com gêneros, só para desenvolver um projeto por curto espaço de tempo e muito menos para preparar alunos para as provas (avaliações) externas.</p>	<p>Alterar não, mais <u>INTENSIFICAR MAIS A PARTE DE SISTEMATIZAÇÃO.</u></p>	<p>Não apresentaria somente materiais impressos, mas <u>TAMBÉM USARIA MATERIAIS COM ÁUDIO VISUAL.</u></p>	<p><u>NA SELEÇÃO DE QUAIS GÊNEROS A TRABALHAR.</u></p>

5) o prof. trabalharia com o gênero no Ensino Regular (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	5) o prof. trabalharia com o gênero no Ensino Regular (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	5) o prof. trabalharia com o gênero no Ensino Regular (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	5) o prof. trabalharia com o gênero no Ensino Regular (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	5) o prof. trabalharia com o gênero no Ensino Regular (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	5) o prof. trabalharia com o gênero no Ensino Regular (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)	5) o prof. trabalharia com o gênero no Ensino Regular (TRABALHO COM GÊNERO OU TRABALHO COM TEXTO?)
<p>Sim. Sempre <u>LEVO AOS MEUS ALUNOS VÁRIOS GÊNEROS TEXTUAIS. MESMO PORQUE JÁ FAÇO UM TRABALHO DE LITERATURA E ARTE COM MEUS ALUNOS.</u> Procuro despertar o gosto da leitura e desenvolver as habilidades leitoras; o prazer em ler.</p>	<p>Sim. <u>QUANTO MAIS CONHECIMENTO PASSARMOS PARA OS ALUNOS, MELHOR SERÁ A COMPREENSÃO DOS MESMOS.</u> Saberão enfrentar uma prova no futuro, concursos e ENEM. Eles serão realizados tanto profissionalmente quanto pessoalmente.</p>	<p>Já faço isso. Temos um “Projeto de leitura/literatura”, onde trabalhamos com vários gêneros textuais uma vez por semana.</p>	<p>Sempre <u>LEVO PARA MINHAS AULAS DE FORMA PLANEJADA OS DIVERSOS GÊNEROS.</u> Porque através deles, <u>PROPORCIONO AOS MEUS ALUNOS CONDIÇÕES DE MELHORAR SEU NÍVEL DE LEITURA, COMPREENSÃO E REFLEXÃO SOBRE AS DIVERSIDADES TEXTUAIS.</u></p>	<p>Sim, <u>POR SER UMA EXIGÊNCIA PARA O PROCESSO EDUCATIVO E PARA A MELHOR APRENDIZAGEM DO ALUNO.</u></p>	<p>Estamos trabalhando sempre com os gêneros variados em sala de aula.</p>	<p>Sim. Porque <u>OS ALUNOS PRECISAM PERCEBER A FINALIDADE DO TEXTO, SABER ENCONTRAR AS INFORMAÇÕES QUANDO NECESSÁRIO NOS GÊNEROS TEXTUAIS. É NECESSÁRIO QUE O ALUNO CONHEÇA E ATÉ FAMILIARIZE COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS PERTENCENTES AO SEU CONTEXTO SOCIAL. PORÉM NÃO PRECISA SABER PRODUZIR TODOS.</u></p>

<p><b>3) Adaptações necessárias do projeto para aplicar no Ensino Regular</b> (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)</p>	<p><b>3) Adaptações necessárias do projeto para aplicar no Ensino Regular</b> (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)</p>	<p><b>3) Adaptações necessárias do projeto para aplicar no Ensino Regular</b> (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)</p>	<p><b>3) Adaptações necessárias do projeto para aplicar no Ensino Regular</b> (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)</p>	<p><b>3) Adaptações necessárias do projeto para aplicar no Ensino Regular</b> (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)</p>	<p><b>3) Adaptações necessárias do projeto para aplicar no Ensino Regular</b> (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)</p>	<p><b>3) Adaptações necessárias do projeto para aplicar no Ensino Regular</b> (O PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR)</p>
<p>Aprendi que <u>É NECESSÁRIO E MUITO IMPORTANTE ESTE TRABALHO</u> pois é preciso ampliar o conhecimento pois é vasto os gêneros. <u>É PRECISO PESQUISAR, APROFUNDAR NESSE ESTUDO</u> ou seja consolidar este conhecimento. <u>ESTAR SEMPRE ALERTA PARA QUE NÃO FIQUE “PRESO” A APENAS ALGUNS GÊNEROS MAS EM PROCURAR EXPLORAR OUTROS</u> de acordo com a faixa etária dos alunos.</p>	<p><u>SEMPRE ESTOU APRENDENDO.</u> Amo ler! Deixo de fazer outras coisas (lazer) para ler. Para escrever bem é necessário ler. Esse é o caminho, a leitura!</p>	<p><u>DETALHAR O TEXTO MINUCIOSAMENTE. EXPLORAR OS TEXTOS FAZENDO INFERÊNCIAS. TRABALHAR DE UMA FORMA MAIS PRAZEROSA.</u></p>	<p>Aprendi que o <u>TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS, PROPORCIONOU AOS ALUNOS AMPLIAR SEUS CONHECIMENTOS SOBRE A DIVERSIDADE DE GÊNEROS, ALÉM DE ESTIMULAR A LINGUAGEM, O GOSTO PELA LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.</u></p>	<p>Aprender acho que não seja a palavra, mas sim ampliar e intensificar o trabalho nesse sentido.</p>	<p><u>QUE OS SABERES SÃO MÚLTIPLOS E QUE DEVEMOS ESTAR ATENTOS A ELAS PARA MELHOR OTIMIZAR O APRENDIZADO DE NOSSOS ALUNOS.</u></p>	<p><u>QUANDO OS GÊNEROS SÃO ENSINADOS COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO DA LÍNGUA, NÃO IMPORTA QUANTOS OU QUAIS VOCÊ TRABALHA, DESDE QUE O OBJETIVO SEJA USÁ-LOS COMO UM JEITO DE FORMAR ALUNOS QUE APRENDAM A LER E ESCREVER DE VERDADE.</u></p>

**Apêndice 8: Consolidação dos dados dos memorandos/ organização  
das categorias e subcategorias**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXCEROTOS
<b><u>GÊNERO /OU TEXTO?</u></b>	<u>Introdução</u>	<p><u>Primeiramente uma sondagem em relação ao gênero, depois ouvir as hipóteses sobre o que seria o assunto; apresentação do gênero. (R8P1)</u></p> <p><u>1-Leitura feita pelo professor [...] (R8P2)</u></p> <p><u>Primeiramente selecionava vários gêneros textuais. Depois pegava um tipo de gênero e trabalhava com vários textos.[...] (R8P3)</u></p> <p><u>Iniciava com uma conversa informal, e para despertar o interesse da turma, sempre dava algumas pistas sobre o texto que seria trabalhado no dia [...] (R8P4)</u></p> <p><u>[...] A (sic) gêneros que faço a introdução por meio de uma história, outros fazendo a leitura do próprio gênero. Algo essencial nessa abordagem ou seja na introdução do gênero é fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o mesmo. R8P5</u></p> <p><u>Primeiro apresento o gênero para os alunos e peso (sic) que façam a leitura prestando bastante atenção no que estão lendo. [...] (R8P6)</u></p>
	Abordagem dos gêneros ou dos textos?	<p>Exploração do título. Exploração de imagens; Leitura do gênero; Confirmação de hipóteses; Leitura dos alunos; Interpretação oral e por registro. (R9P1)</p> <p><u>Sempre após, a leitura deleite diária e momento da leitura com diferentes gêneros e suportes: jornais, gibis, revistas Ciências Hoje, Livros do PNAIC, dicionários, textos avulsos informativos. Sigo uma rotina diária. (R9P2)</u></p> <p>Leitura; Exploração oral; Interpretação do texto; Correção. (R9P3)</p> <p><u>Após diagnosticar os conhecimentos dos alunos, procurava ampliar esses conhecimentos, abordando e ressaltando as características específicas do gênero, através de textos informativos, onde poderia ser encontrado. Também trabalhava leitura, interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário e gramática. (R9P4)</u></p> <p>Apresentação do gênero. Roda de conversa sobre o conhecimento que os alunos possuem do gênero. Atividades de sistematização sobre o gênero estudado. Atividade de consolidação sobre o gênero. (R9P5)</p> <p><u>Primeiramente com a leitura, depois questionamentos na forma de escrita desse gênero com as observações feitas durante a leitura, apresento as características do gênero textual e finalmente falo o tipo de gênero textual que temos em mãos. (R9P6)</u></p>

		<p><u>Avalio</u> o conhecimento prévio dos alunos. <u>Apresento</u> o gênero escolhido por meio de exemplos. <u>Utilizo estratégias</u> de leitura. <u>Proponho</u> uma escrita inicial de texto. <u>Disponibilizo</u> mais materiais para ampliar o repertório. <u>Organizo e sistematizo</u> o conhecimento sobre o gênero escolhido. Elaboração de escrita individual. Revisão e reescrita da produção. (R9P7)</p>
	<p>Se gostou de trabalhar com o gênero ou texto e por quê?</p>	<p>[...] Sim. <u>Pela diversidade desses gêneros.</u> [...]. (R15P1)</p> <p>[...] eles <u>possibilitam o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. Amplia o conhecimento de mundo, ajudam na construção de conhecimentos e na apropriação da linguagem.</u> (R15P4)</p> <p>[...] Sim. <u>É a melhor alternativa para trabalhar com os diversos tipos de gêneros.</u> (R15P5)</p> <p>[...] Gostei. <u>Porque foi uma forma também de sanar algumas dúvidas em relação aos gêneros</u> [...]. (R15P6)</p> <p>[...] Sim. <u>Porque trabalhar a diversidade de textos aproxima o aluno aos textos ligados ao cotidiano, proporcionando condições para que ele compreenda a função dos gêneros contribuindo para a prática de leituras e produção de texto.</u> (R15P7)</p>
	<p>Trabalharia com o gênero no ensino regular?</p>	<p><u>Sim.</u> (R17P1)</p> <p><u>Sim.</u> (R17P2)</p> <p><u>Já faço isso.</u> (R17P3)</p> <p>Sempre levo para minhas aulas de forma planejada os diversos gêneros. (R17P4)</p> <p><u>Sim.</u> (R17P5)</p> <p><u>Sim.</u> (R17P7)</p>

<b>TRABALHO DO PROFESSOR</b>	Dificuldade dos estudantes	<p><u>A compreensão desses gêneros e o que está implícito, a inferência.</u> (R12P1)</p> <p><u>As maiores dificuldades foram interpretar o enunciado das questões e também o texto.</u> (R12P3)</p> <p>[...] <u>leitura com compreensão e interpretação do texto.</u> (R12P4)</p> <p><u>Produzir um texto de acordo com a estrutura que o gênero requer.</u> (R12P5)</p> <p><u>Em distinguir o gênero textual apresentado para eles.</u> (R12P6)</p> <p><u>Na compreensão da leitura. Reconhecimento das características do gênero textual.</u> (R12P7)</p>
	Resolução	<p><u>Procurei ao decorrer do trabalho buscar gêneros que pudessem facilitar esta compreensão e ao mesmo tempo apresentar gêneros que desenvolvessem estas habilidades leitora para uma compreensão mais elevada.</u> (R13P1)</p> <p><u>Ainda as lido.</u>[...] (R13P2)</p> <p><u>Através de um trabalho bem minucioso, observando cada detalhe do enunciado e do texto.</u> (R13P3)</p> <p><u>Lançando mão das estratégias de leitura.</u> [...] (R13P4)</p> <p><u>Através da produção coletiva e a apresentação de diversos exemplos</u> [...] (R13P5)</p> <p><u>Apresentando os gêneros e as semelhanças entre eles, mostrando e exemplificando as diferenças entre um e outro.</u> (R13P6)</p> <p><u>Procurei trabalhar pequenos textos de fácil compreensão e em seguida graduando o nível dos textos.</u> (R13P7)</p>
	Sugestões para trabalho do novo professor	<p><u>Abordar de forma interessante os gêneros textuais para que não seja somente uma descrição do gênero, explorar bem oralmente e propiciar momentos de leitura de diversos gêneros.</u> (R19P1)</p> <p><u>Fazer uma relação (lista) ou uma tabela e ir riscando os trabalhados. Caso não seja consolidado um determinado gênero, voltar e trabalhar.</u> [...] <u>O criar o hábito da leitura, isto é, ler com eles e para eles em sala.</u> [...] <u>mas a leitura diária é essencial e enriquecedora.</u> (R19P2)</p> <p><u>Que fizesse o intensivão, pois melhorou bem a interpretação dos textos. Que montasse um projeto como o nosso: “Projeto Leitura/Literatura</u> [...] (R19P3)</p> <p><u>Faça um diagnostico da turma em relação aos seus conhecimentos sobre os gêneros. Tenha bem claro as habilidades/capacidades a serem desenvolvidas. Realize um trabalho progressivo com os gêneros.</u> [...] (R19P4)</p> <p>[...] <u>o professor estudasse e conhecesse o máximo possível dos gêneros que fossem abordados.</u> (R19P5)</p>

	<p><u>Que faça uma observação e pesquisa quais os tipos de gêneros que a turma conhece partindo deles para uma melhor compreensão e um bom rendimento de suas aulas. (R19P6)</u></p> <p><u>O professor deve ter bem definido quais gêneros textuais pretende trabalhar com sua turma antes de dar início ao seu trabalho. (R19P7)</u></p>
--	---

<b>Significados</b>	Dúvida	<p><u>[...] relacionar os gêneros, se realmente iriam melhorar o desenvolvimento dos alunos. [...]. (R10P1)</u></p> <p><u>O tomar gosto pela leitura. [...]. (R10P2)</u></p> <p><u>[...] os níveis de escrita diferenciados. [...]. (R10P2)</u></p> <p><u>[...] quanto a quantidade de questões por textos e também o tipo de questões: Objetivas ou dissertativas. (R10P3)</u></p> <p><u>[...] como fazer com que os alunos se apropriassem do gênero a ser estudado. [...]. (R10P5)</u></p> <p><u>[...] as semelhanças entre os gêneros e como os alunos fariam essa distinção. [...]. (R10P6)</u></p>
	Resolução	<p><u>Através de pesquisa dos gêneros relacionados, da análise dos mesmos. (R11P1)</u></p> <p><u>Lendo com eles no momento da leitura ou história. [...]. (R11P2)</u></p> <p><u>Resolvi trabalhar nesse projeto de maneira como se aplica em avaliações do governo, pois como a interpretação do texto escrita eu já trabalho muito no meu dia-a-dia e também levei em conta a questão do tempo. (R11P3)</u></p> <p><u>[...] através de questionamentos, debates e reflexões coletivas. (R11P4)</u></p> <p><u>[...] por meio de leituras diversas, pesquisando em livros didáticos e trocas com colegas. (R11P5)</u></p> <p><u>[...] com a apresentação dos gêneros e discutidas as semelhanças e diferenças entre eles. (R11P6)</u></p> <p><u>Pesquisando e estudando. Conhecendo um pouco de cada aluno. (R11P7)</u></p>
	Aprendizagem	<p><u>Aprendi que é necessário e muito importante este trabalho pois é preciso ampliar o conhecimento [...]. É preciso pesquisar, aprofundar nesse estudo [...]. Estar sempre alerta para que não fique “preso” a apenas alguns gêneros [...]. (R20P1)</u></p> <p><u>Sempre estou aprendendo. [...]. Para escrever bem é necessário ler. [...]. (R20P2)</u></p> <p><u>Detalhar o texto minuciosamente. Explorar os textos fazendo inferências. Trabalhar de uma forma mais prazerosa. (R20P3)</u></p>

	<p><u>[...], proporcionou aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade de gêneros, além de estimular a linguagem, o gosto pela leitura e desenvolvimento da escrita.</u> (R20P4)</p> <p><u>[...] é um desafio trabalhar com os gêneros textuais,</u> pois requer muita pesquisa e leitura por parte do professor. (R20P4)</p> <p><u>[...] sim ampliar e intensificar o trabalho nesse sentido.</u> (R20P5)</p> <p><u>Que os saberes são múltiplos e que devemos estar atentos a eles para melhor otimizar o aprendizado de nossos alunos.</u> (R20P6)</p> <p><u>Quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade.</u> (R20P7)</p>
--	--

<b>PROJETO EM QUESTÃO: SOB O OLHAR DO PROFESSOR</b>	O Material do projeto	<p>Sim. [...]. (R14P1)</p> <p><u>Sim. O material do PNAIC, que eu uso bastante é muito rico e outros também.</u> [...] <u>Os textos enriqueceram o projeto e deu resultados.</u> (R14P2)</p> <p><u>O material que utilizei foi muito rico, variado, diversificado e extremamente importante.</u> (R14P3)</p> <p><u>O material utilizado naquele momento atendeu minhas expectativas, pois foram especialmente preparadas para atender o trabalho proposto.</u> [...]. (R14P4)</p> <p><u>Sim. Atendeu porém é necessário um exploração maior. A falta de tempo prejudica nesse sentido.</u> (R14P5)</p> <p><u>O material foi importantíssimo atendendo as expectativas e as dificuldades apresentadas, a melhora seria na forma como foram coletados.</u> (R14P6)</p> <p>Sim (R14P7)</p>
	Alteração para trabalhar no projeto	<p><u>Procurar alternativas mais interessantes e lúdicas para uma abordagem mais rica.</u> (R16P1)</p> <p><u>O tempo.</u> [...] (R16P2)</p> <p>Nada (R16P3)</p> <p><u>Os gêneros como eram escolhidos antecipadamente com os objetivos pedagógicos já planejados, ficava fácil desenvolver o trabalho.</u> [...] (R10P4)</p> <p><u>Os gêneros devem ser trabalhados para proporcionar conhecimentos aos alunos de forma sistemática.</u> [...] (R16P4)</p> <p><u>Alterar não, mais intensificar mais a parte de sistematização.</u> (R14P5)</p> <p><u>Não apresentaria somente materiais impressos, mas também usaria materiais com áudio visual.</u> (R16P6)</p> <p><u>Na seleção de quais gêneros a trabalhar.</u> (R16P7)</p>

	Adaptações no projeto para o Ensino Regular	<p>Ter um suporte de materiais. (R18P1)</p> <p><u>Há uma necessidade de termos semanalmente o Projeto Intensivo em sala de aula. [...]. (R18P2)</u></p> <p><u>A questão do tempo. (duração) (R18P3)</u></p> <p><u>Ser realizado ao longo do ano e não em apenas 1 mês. (R18P5)</u></p> <p><u>A distribuição melhor do tempo de duração [...] (R18P6)</u></p> <p><u>Aprofundaria melhor, pois no intensivão o tempo é curto. (R18P7)</u></p>
--	---	---