



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

**CENTRO DE HUMANIDADES**

**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

**A ESCRITA COMO OBJETO DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUAS IMPLICAÇÕES E INFLUÊNCIAS NA  
FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS**

**SHIRLEY OLIVEIRA DE SOUZA MANGUEIRA**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**MARÇO DE 2018**

**SHIRLEY OLIVEIRA DE SOUZA MANGUEIRA**

**A ESCRITA COMO OBJETO DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUAS IMPLICAÇÕES E INFLUÊNCIAS NA  
FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Candeia Rodrigues

**CAMPINA GRANDE – PB**

**MARÇO DE 2018**

M277e Mangueira, Shirley Oliveira de Souza.

A escrita como objeto de ensino em língua portuguesa na educação básica: suas implicações e influências na formação dos pibidianos / Shirley Oliveira de Souza Mangueira. – Campina Grande-PB, 2018.

82 f. : il. color.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Candeia Rodrigues”.

Referências.

1. Concepções de escrita. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Géneros textuais. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 81'33(043)

**SHIRLEY OLIVEIRA DE SOUZA MANGUEIRA**

**A ESCRITA COMO OBJETO DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUAS IMPLICAÇÕES E INFLUÊNCIAS NA  
FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Orientadora Dr<sup>a</sup> Márcia Candeia Rodrigues - UFCG

---

Prof (a). Examinador UFCG

---

Prof (a). Examinador UFCG

**CAMPINA GRANDE - PB**

**MARÇO DE 2018**

Dedico esta monografia aos meus pais, Genilda e Jéova (in memoriam), ao meu filho, João Gabriel, e a Deus, por me fortalecer em todas as fases dessa jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Sempre pensei que mais importante do que saber começar era saber finalizar um processo ou uma etapa da vida. Chego à conclusão deste, grata, por todos os desafios, os obstáculos enfrentados e as limitações superadas. Por todo o apoio encontrado durante a jornada. Por todas as pessoas que marcaram mais essa transição/transformação em minha vida.

À minha mãe, que me apoiou e defendeu, propiciando todo o suporte necessário para conclusão deste curso. Ao meu ex-marido, pela amizade e pelo apoio em muitos anos de jornada juntos. Ao meu filho, João Gabriel, porque mesmo não compreendendo minha ausência, em muitos momentos, me inspirava a continuar.

Algumas pessoas ficarão pra sempre em minha memória. Dentre elas, minha orientadora, a Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues, pelo carinho, apoio, amizade, pelas vezes que me aconselhou e chamou atenção em relação às minhas atitudes, principalmente nos momentos mais difíceis, e pelas orientações que tanto acrescentaram em minha formação acadêmica, humana e profissional.

Aos companheiros de jornada, colegas da turma 2014.1/Pibid/Pivic, professores, coordenação e toda equipe que forma a UAL/UFCG. Por fim, gostaria de agradecer a Deus e à Virgem Maria, por ter firmado os meus passos em rocha segura.

Como professora em formação, aprendi que gratidão é um sentimento de amor e lealdade. Por essa razão, peço a Deus que continue a abençoar todas as pessoas que cruzaram o meu caminho, colegas de sala, amigos que fiz nos corredores da UFCG, professores que se tornaram verdadeiros parceiros e que contribuíram efetivamente para que eu me tornasse o ser humano que hoje sou. E que me abençoe e proteja, para que eu possa continuar aprendendo cada vez mais e para que jamais eu desista das promessas que fiz.

**RESUMO:** “A escrita como objeto de ensino em língua portuguesa na educação básica: suas implicações e influências na formação dos pibidianos” destaca a escrita como objeto de estudo e reconhece a importância de suscitarmos questões acerca de sua didatização para a educação básica, Ensino Fundamental II (6º a 9º). A pesquisa apresenta a seguinte questão: Que concepção(ões) de escrita fundamenta(m) as propostas de atividades elaboradas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Letras - UFCG) para os alunos do ensino fundamental II (6º a 9º ano) das escolas atendidas pelo projeto? Como objetivo geral: identificar a(s) concepção(ões) de escrita que fundamenta(m) as propostas de atividades de produção, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) elaboradas pelos pibidianos. Para os objetivos específicos: 1) reconhecer teórica e metodologicamente concepções de escrita nas atividades elaboradas pelos bolsistas para os alunos do Ensino Fundamental II; 2) descrever e interpretar os resultados obtidos através da análise, considerando as concepções de escrita que fundamentaram cada atividade analisada; 3) demonstrar as implicações e influências que o projeto Pibid realiza na formação dos graduandos envolvidos, futuros professores de Língua Portuguesa. Metodologicamente, esta pesquisa concretiza-se a partir da coleta de dados em campo, através das atividades elaboradas pelos pibidianos. O paradigma adotado foi o qualitativo interpretativista (TOZONI-REIS, 2008). O referencial teórico que norteia à pesquisa para as questões de concepção de escrita, texto e gênero parte das contribuições de Ivanič (2004), Coulmas (2014), Antunes (2003; 2010), Schneuwly (2004), Kock e Elias (2010), Reinaldo (2002; 2014) etc. A análise de dados se deu a partir de dois critérios: 1) concepções e objetos no ensino da escrita em LP; e 2) a recorrência dos gêneros textuais escritos na escola. A partir dos critérios adotados foi possível observar que os sujeitos assumem concepções de escrita enquanto gênero, habilidade, processo e prática social. No tocante a recorrência dos gêneros e das produções textuais, foi possível perceber que muitos dos bolsistas consideram a produção textual um fator imprescindível para as propostas de ensino em LP. Os dados demonstram que o ensino da produção textual se restringe a aspectos do texto e que há muito para se explorar em relação à linguagem em práticas sociais efetivas. Esses resultados correspondem ao ensino da escrita, mas especificamente, dos gêneros/textos nas propostas elaboradas pelos bolsistas e aplicadas nesses espaços escolares. Destacam-se assim, algumas implicações para a formação dos bolsistas: 1) explorar gêneros textuais não escolarizados; 2) envolver os alunos em práticas de leitura no cotidiano deles na escola; 3) reforçar o trabalho realizado com os gêneros textuais escolarizados, como: conto, resenha, artigo de opinião e, que em muitos casos, pouco se dá visibilidade ao propósito de leitura ou escrita desses textos; e 4) propiciar uma reflexão no ensino de LP sobre a produção dos gêneros escolares.

**Palavras chave:** Concepções de escrita. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	7
1. Escrita: Concepções e ensino.....	12
1.1 Concepções de escrita.....	12
1.2 Ensino da escrita.....	17
2. Gêneros textuais escritos na escola.....	20
2.1 Concepção de gênero.....	24
2.2 Concepção de texto.....	27
2.3 Gêneros textuais escritos na escola/E.F. Anos Finais.....	32
3. Metodologia.....	36
3.1 Tipo de pesquisa.....	36
3.2 Procedimentos para análise.....	37
<b>4. Análise de dados</b> .....	40
4.1 Concepções e objetos no ensino da escrita.....	40
4.2 A recorrência das práticas de produção dos gêneros textuais escritos na escola.....	58
<b>Considerações finais</b> .....	61
<b>Referências</b> .....	64
<b>Anexos</b> .....	67



## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, mediante as práticas que buscam o alcance de determinados objetivos metodológicos e pedagógicos, objetiva condições específicas de abordagem no ensino da escrita e sua aprendizagem. Nesse sentido, “A escrita como objeto de ensino em língua portuguesa na educação básica: suas implicações e influências na formação dos pibidianos”, tema de nossa pesquisa, destaca a escrita como objeto de estudo e reconhece a importância de suscitarmos questões acerca de sua didatização para a educação básica, Ensino Fundamental II (6º a 9º).

A escrita, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa (LP), funciona como um importante instrumento na práxis educativa que se associa à leitura e aos demais aspectos constitutivos e conteudísticos relativos à disciplina. Sendo assim, ela preconiza o próprio fazer pedagógico, por essa razão, é imprescindível que pensemos na sua didatização no espaço escolar.

Nesse sentido, para cada produção no ensino de língua portuguesa, o professor busca delimitar estratégias para sua didatização. Ao refletirmos sobre as práticas de ensino que orientam os alunos no domínio da escrita, estamos também refletindo sobre a função dos gêneros textuais discursivos em nossa sociedade e a importância desses dominarem tais práticas sociais. Sendo assim, não poderíamos ignorar os aspectos que constituem o processo da escrita como um norteador que objetiva a produção, ou seja, o texto, o produto acabado que se quer alcançar a partir das ações empreendidas pelo professor. A escola torna-se o espaço prioritário durante a formação escolar dos alunos. Por essa razão, demanda também maiores responsabilidades no ensino da escrita e de seus usos sociais em diferentes espaços.

De acordo com Coulmas (2014), as instituições sociais modernas dependem da escrita para a manutenção e sobrevivência de suas relações. Em conjunto, as posições e comportamentos sociais assumidos pelos indivíduos em diferentes esferas da sociedade, como *o governo, a religião e a escola* podem caracterizar o enquadramento político, histórico e social a que eles pertencem.

Tal compreensão nos encaminha a reconhecer a importância do domínio da escrita para a sobrevivência em sociedade, para aspectos constitutivos das

diferentes realidades a serem evidenciadas nas relações sociais que se depreendem do cotidiano, e na participação desses jovens em diferentes espaços (institucionais, governamentais, políticos) onde a escrita estaria condicionada às necessidades de uso, e às possibilidades de inserção desses indivíduos em espaços distintos que não os escolares.

A produção escrita, por sua vez, também, está condicionada a diferentes discursos e concepções teóricas. Reconhecê-las não é tarefa fácil, mas ajuda a compreender os processos de ensino-aprendizagem que melhor se adequarão às demandas de cada escola e de cada sala de aula.

Nessa perspectiva, Ivanic (2004) atenta para o fato de que a aprendizagem da escrita está condicionada a diferentes habilidades e fatores sociais, reconhecendo-se assim, a existência de seis discursos que permeiam a concepção no ensino desse objeto: 1) a escrita como uma habilidade; 2) como um traço da criatividade; 3) como um processo; 4) como um gênero que reconhece a interface deste objeto com o texto; 5) como uma prática social; 6) e como uma prática sociopolítica.

Tais discursos teóricos permeiam não apenas o ensino desse objeto, mas a própria condição metodológica e pedagógica a ser adotada durante o processo de ensino-aprendizagem, na dinâmica entre as práticas coletivas e individuais desses alunos no domínio da língua escrita. Tais práticas implicam em conhecimentos, tecnologia e habilidades junto às crenças e histórias de vida desses sujeitos, sob diferentes vieses e aspectos teóricos que permeiam as noções de ensino e aprendizagem, conseqüentemente a didatização do ensino que leva ao domínio da escrita e das relações conceptivas que direcionam as diferentes práticas.

No intercâmbio entre conceitos e práticas de escrita, temos o professor como o mediador, o agente de toda essa construção teórico-metodológica e pedagógica. Cabe a ele distinguir os limites entre ambos os conceitos, delimitando a importância de cada um para a sua própria prática. Tal prática estaria perpassada pela aprendizagem, pelo ensino e pelo currículo de língua portuguesa que se estabelece para cada etapa da escolarização.

Nesse processo de depreensão e aquisição do conhecimento, o professor começa a se questionar quanto à prática docente, à elaboração do material didático e a apresentação de conteúdos mais adequados.

A escrita, nesse contexto, passa a ser vista como um importante instrumento na produção do texto, em seus diferentes gêneros e tipologias, não só pela

funcionalidade a que se presta, mas também pela representatividade que traz na vida social e cotidiana dos alunos. Sendo assim, os conteúdos passam a ser alvo de interesse do professor, que busca representar nos comportamentos, e nos procedimentos metodológicos, conceitos a serem desenvolvidos entre os alunos por meio de suas próprias experiências e através dos gêneros textuais tão explorados em ambientes escolares.

Considerando-se a abordagem em escopo na presente pesquisa, apresentamos a seguinte questão: Que concepção(ões) de escrita fundamenta(m) as propostas de atividades elaboradas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Letras - UFCG) para os alunos do ensino fundamental II (6º a 9º ano) das escolas atendidas pelo projeto?

Nosso estudo terá como objetivo geral: identificar a(s) concepção(ões) de escrita que fundamenta(m) as propostas de atividades de produção, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) elaboradas pelos pibidianos. Quanto aos específicos, objetiva-se: 1) reconhecer teórica e metodologicamente concepções de escrita nas atividades elaboradas pelos bolsistas para os alunos do Ensino Fundamental II; 2) descrever e interpretar os resultados obtidos através da análise, considerando as concepções de escrita que fundamentaram cada atividade analisada; 3) demonstrar as implicações e influências que o projeto Pibid realiza na formação dos graduandos envolvidos, futuros professores de Língua Portuguesa.

Nossa discussão a respeito das práticas de ensino da escrita está fundamentada, na experiência de alunos bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa propicia que estudantes de licenciatura possam estar dentro do ambiente escolar, na convivência com os alunos e professores supervisores.

O projeto PIBID – Letras foi institucionalizado no ano de 2012, desde então, volta suas ações para o ensino fundamental II (6º a 9º ano). Nesse momento, três escolas públicas estão conveniadas ao projeto: E. E. E. F. Nossa Senhora do Rosário; E. E. E. F. M. Ademar Veloso da Silveira; e E. E. E. F. M. Itan Pereira, e conta, atualmente, com a participação de 28 bolsistas.

Justificamos a pesquisa, por destacarmos a relevância do ensino da escrita para alunos do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e alunos bolsistas do Pibid, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), futuros professores de língua portuguesa (LP) em formação. Ao abordarmos a questão que direciona esta

pesquisa, é por compreendermos a importância desse estudo, as implicações e influências que o projeto propicia à formação desses sujeitos, bem como avaliar os reflexos das ações nas escolas participantes do projeto.

O presente trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa que está articulada à produção de conhecimentos com a ação educativa (TOZONI-REIS, 2008). O *corpus* constitui-se de atividades produzidas pelos bolsistas PIBIDIANOS e aplicadas a alunos do EF – anos finais, no segundo semestre, no ano de 2017, em três escolas de Campina Grande. Optamos assim, pela coleta e análise de 10 atividades propostas em diferentes séries do ensino fundamental II.

Além desta introdução que apresenta a questão de pesquisa, objetivos e estrutura do trabalho, o texto monográfico está organizada da seguinte forma:

No capítulo um discutimos a “escrita: concepções e ensino”. Para tanto, nos respaldamos nas contribuições de Garcez (2001), Ivanic (2004), Coulmas (2014), Koch e Elias (2009; 2010), Antunes (2003), Possenti (2012), Figueira (2005), PCNs (1998), BNCC (2017).

No capítulo dois propomos uma abordagem sobre gêneros textuais escritos na escola. Inicialmente, apresentamos o conceito e, na sequência, as discussões gerais sobre concepção de gênero e concepção de texto levantadas por Rojo & Cordeiro (2004), PCNs (1998), BNCC (2017), Bawarshi&Reiff (2013), Schneuwly (2004), Moraes (1997), Antunes (2009; 2010), Reinaldo (2002), Travaglia (2009), Kleiman (2010), Koch (2001), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2010), Trask (2011) Batista (2002), Costa Val (2003), Santos (2007).

No capítulo três descrevemos a metodologia, os paradigmas e concepções que nortearam a nossa pesquisa. Aqui serão discutidos os conceitos de Linguística Aplicada e do paradigma qualitativo interpretativista. Além de serem apresentados aspectos relacionados à execução e desenvolvimento deste trabalho, tais como: tipo de pesquisa e procedimentos para análise. Apoiamos as discussões levantadas em Tozoni-Reis (2008), Moita Lopes (2006), Trask (2011).

O capítulo quatro é direcionado à análise e interpretação dos dados. Neste capítulo serão tratadas as dez propostas produzidas pelos PIBIDIANOS.

Na sequência, nas considerações finais, refletimos sobre os resultados, destacando assim as contribuições deste trabalho para os estudos linguísticos e para formação inicial docente.

E, por fim, as referências utilizadas nesta pesquisa, bem como os anexos.

## 1 ESCRITA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Neste capítulo serão discutidas as concepções de escrita e as concepções de ensino que norteiam esta pesquisa e que darão respaldo ao *corpus* de análise.

Sendo assim, esta seção está subdividida em: 1.1) Concepções de escrita; e 1.2) Concepções de ensino.

Dito isto, partimos às reflexões aqui particularizadas que estiveram ancoradas nas teorias estudadas.

### 1.1 Concepções de escrita

A escrita se caracteriza graficamente através da linguagem e encontra no texto a forma mais representativa para a sua complexidade. É através dela que reconhecemos diferentes aspectos da linguagem em uma infinidade de textos e gêneros diversos. A capacidade no domínio de produção de tais textos se constitui essencialmente como uma necessidade para a manutenção e sobrevivência das relações na sociedade, principalmente, na contemporaneidade. Por essa razão, ela pode ser definida “como uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo” (GARCEZ, 2004, p.2).

De acordo com Coulmas (2014), as situações de uso real da língua escrita e o processo comunicativo em que as relações se estabelecem, podem condicionar as posições e comportamentos sociais assumidos pelos sujeitos em diferentes esferas da sociedade. Como o governo, a religião e a própria escola, e que estes, trazem implicações políticas, históricas e sociais nas relações de pertencimento e reconhecimento social dos quais esses sujeitos participam.

Nessa direção, são identificadas três concepções de escrita que poderiam representar as distintas esferas da sociedade:

1) a *convenção linguística* - que busca regular e representar os padrões e as leis institucionais, governamentais, suas funções e os papéis sociais a serem cumpridos pelos indivíduos. Nessa concepção, a abordagem é determinada por um sistema linguístico que representam os sujeitos e os espaços onde a língua se materializa tanto na forma oral quanto escrita, que obedece às práticas estabelecidas socialmente;

2) a *ação normativa* - que exerce função simbólica e situada atestando em defesa de determinados interesses e causas baseadas em contextos de usos específicos. Nessa concepção, a regra linguística estabelecida é a que preserva os interesses de cada classe social e de cada entidade envolvida no processo (escolas, governo, sistemas jurídicos, etc); e

3) a *identidade linguística e cultural* de um povo - que se consolida nos diferentes níveis de instrução e na possibilidade dos sujeitos ascenderem socialmente a partir das competências e habilidades desenvolvidas durante o processo formativo. Nessa concepção o sujeito está implicado socialmente, sendo representado pelas oportunidades de inserção nos diferentes espaços em que participa, seja à escola, à academia, à universidade, ambientes de trabalho, etc.

O interessante nessa concepção é que dependendo da condição inicial dos indivíduos, no processo de apreensão da escrita, por exemplo, eles podem vir a ascender socialmente em espaços distintos ao que cresceram, principalmente, no momento em que têm experiências diversas das que estavam habituados. Desse modo, esses sujeitos passam a assumir novas posições sociais em diferentes contextos.

As três concepções aqui sinalizadas problematizam a posição social que os indivíduos assumem em distintas situações e práticas da escrita, a depender dos espaços em que estejam inseridos. Além disso, essas questões nos direcionam para as situações reais de uso da língua e de sua materialidade linguística. Tais concepções assumidas passam a ser determinadas pelos processos de aquisição, uso e aprendizagem da escrita.

Sendo assim, durante o processo de ensino-aprendizagem desse objeto, quem escreve passa a ser exigido no tocante às habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas ao longo de sua formação. Em conformidade a isso, o ato de escrever deverá envolver meta, organização, planejamento e resolução de problemas (KOCH; ELIAS, 2010). Durante o processo de realização dessas práticas, o gênero texto se consolida como um importante evento comunicativo que se concretiza no processo interacional da linguagem e que se converge em diferentes discursos.

Nessa perspectiva, Ivanič (2004) aponta para seis discursos sobre a escrita que sinalizam as ações dos professores e dos alunos, e sobre como elas se influenciam mutuamente quando determinam a aprendizagem no espaço escolar.

Em síntese, os discursos são denominados como: i) discurso da habilidade, ii) da criatividade, iii) do processo, iv) do gênero, v) da prática social e vi) do sociopolítico.

O primeiro discurso aqui exemplificado é o da *habilidade* (IVANIC, 2004). Esse discurso se revela na crença de que o aluno deverá dominar os padrões sintáticos e apropriar-se do código linguístico para produzir uma escrita de qualidade. É como se a apropriação do domínio do código gramatical fosse suficiente para tornar o aluno apto à boa prática da escrita.

Nesse sentido, a concepção da escrita com foco na língua defendida por (KOCH; ELIAS, 2010) vai ao encontro ao discurso da habilidade proposto por Ivanic (2004). Para as autoras, é possível perceber a presença desse discurso na concepção que os alunos adotam, durante o processo de apreensão da escrita em seus diferentes níveis. É comum para eles admitirem que dominar a pontuação, às questões gramaticais, e ter um bom vocabulário já seriam suficientes para a produção de um excelente texto.

Entretanto, sabemos que o processo de aprendizagem da escrita não funciona dessa forma e é por isso que consideramos que para obtermos um bom texto, a simples valorização dos aspectos linguísticos e gramaticais no domínio do código não seriam suficientes para sua concretização, já que a escrita se constrói socialmente e nas relações que se estabelecem em diferentes contextos, a partir de seus usos e funcionalidades. Portanto, ela precisa ser situada e laboriosamente praticada para que o sujeito possa aprendê-la.

O segundo discurso sobre a escrita – o da *criatividade* – caracteriza-se por privilegiar o conteúdo e estilo do produto textual, em detrimento de sua forma linguística. Com foco no escritor, esse discurso delibera a favor, de que o aluno é um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações (KOCH; ELIAS, 2010).

A escrita, assim, é entendida como a transposição da expressão do pensamento e das intenções de seu autor, que em nada revela uma preocupação em relação aos conhecimentos do leitor ou a interação que norteiam esse processo, em que a escrita é vista como um simples produto. Cabe ao produtor/aluno desenvolver uma escrita criativa, autoral, destacando-se nessa concepção.

O que concluímos é que a simples criatividade não garantirá o sucesso no desempenho do aluno. Afinal, o ato da escrita envolve uma série de ações a serem



tomadas durante o processo de aprendizagem, essas ações “exigem empenho e trabalho”, por essa razão, não devem ser caracterizadas como um “fenômeno espontâneo”, conforme sinaliza (GARCEZ, 2004, p.3).

No terceiro discurso – *a escrita é vista como processo* – influenciado, de acordo com Ivanič (2004), pela psicologia cognitiva que propunha o processo mental através da habilidade da ação, em que o aluno é visto como “um sujeito ativo, autodeterminado, capaz de processar informação de forma complexa” (FIGUEIRA, 2005). Nesse sentido, a escrita propicia um modelo de processos característicos, como: planejamento, elaboração (ou versão inicial) e revisão do texto. Nessa perspectiva, a atenção do professor deve recair sobre o processo cognitivo realizado pelo agente e não sobre o produto textual.

Koch e Elias (2010) reconhecem esse tipo de escrita com foco na interação entre os sujeitos e destacam as estratégias estabelecidas durante o processo de escrita da produção textual e a reflexão a ser mediada entre o leitor, o escritor e a possível reescritura do texto, em um ciclo permanente. Esse ciclo permanente que existe durante o processo de escritura, leva-nos a refletir sobre o processo, em que o aluno só alcançará os resultados positivos se compreender as fases de apreensão e compreensão da aprendizagem da escrita, respeitando as etapas necessárias para tal apropriação.

O quarto discurso sobre o ensino da escrita está fundamentado na crença de que escrever é atender às especificidades de um *gênero* particular, em que a escrita está convencionada a um conjunto de tipos textuais que são definidos, principalmente, pelo contexto, pelo evento ou situação e pelo propósito comunicativo estabelecido. Podemos inferir que o ato da escrita envolve a articulação entre a prática da leitura, da escrita e do universo social.

Nesse sentido, Koch e Elias (2010) atentam para as relações de dialogicidade, em que o escritor deverá considerar o texto e o contexto de produção, adequando-o às necessidades do seu leitor e à situação de uso da língua. Nessa concepção há uma relação estratégica entre a interação de seus interlocutores, em que: 1) há a apropriação de um modelo de escrita a ser convencionado que atenderá a objetivos e finalidades específicas e 2) em que a escrita deverá estabelecer sentido, a partir de um construto social e dialógico com foco na interação e na adequação aos eventos comunicativos.

O quinto discurso da escrita é identificado como uma *prática social* e está fundamentado na crença de que esse objeto é delimitado ou depende dos eventos sociais e das interações realizadas entre os agentes (IVANIČ, 2004). Tais práticas orientam o grupo quanto aos padrões de participação, às preferências de gênero, às redes de apoio e de colaboração, aos padrões de uso em um tempo-espço, à tecnologia e aos recursos de interação, a outros modos semióticos de escrita, ao significado simbólico do letramento social e aos objetivos sociais mais amplos, que servem de alfabetização na vida das pessoas e das instituições.

O sexto discurso da escrita – o *sociopolítico* – está fundamentado na crença de que a aprendizagem desse objeto acontece implicitamente através da participação intencional, não da instrução. Assim, dá atenção às práticas sociais, aos processos e aos produtos de escrita, considerando-os subjacentes aos dois últimos discursos sobre a escrita – o gênero e as práticas sociais. Esta combinação, de acordo com Ivanič (2004), cria um enquadramento crítico de como a escrita funciona, do poder e das funções sociais que efetua e do impacto que este uso representa para a identidade de seus usuários.

Em concordância a funcionalidade desse objeto e aos demais aspectos sociais da escrita, Koch e Elias (2010) também defendem uma escrita com foco na interação social e política, em que o texto será o produto das intenções, escolhas, representações sociais e psicológicas de seu escritor a serviço das necessidades de sua comunidade. Compreendemos, assim, que através do texto escrito modificamos a estrutura social na qual estamos inseridos e somos modificados por ela.

Os discursos defendidos por Ivanič (2004), coadunam com as ideias defendidas por Coulmas (2014), sinalizando que a escrita é situada e está a serviço das ações humanas; o domínio sobre os diferentes tipos de escrita e gêneros textuais, como vimos, estão condicionados ao social e aos espaços em que as práticas são ensinadas e reproduzidas, a exemplo das escolas, cabendo a elas gerenciarem os processos de ensino, organizarem os currículos e atenderem as necessidades, as demandas sociais e as expectativas institucionais.

Cabe a escola situar os alunos em meio às práticas sociais da escrita, gerenciando o processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, compreendemos que “a língua escrita é um atributo do poder, escrever é potencialmente um meio de empoderamento” (COULMAS, 2014, p.134). Sendo assim, a escrita, conseqüentemente, trará implicações diretas sobre a vida dos alunos.

Dito isto, veremos como essas práticas estão condicionadas ao ensino.

## **1.2 Ensino da escrita**

Considerando-se as atuais necessidades da escola, de promover um ensino reflexivo e que considere as situações reais de uso da língua para atribuir sentido à aprendizagem, no desenvolvimento da linguagem escrita, principalmente no que diz respeito às situações formais de uso da língua, e do próprio processo de aprendizagem escolar, observamos que favorecer ao aluno o pleno acesso ao mundo da escrita no ensino de LP tem se tornado um desafio cada vez maior, para a escola e para o professor.

Para tanto, o ensino de LP, mais especificamente, o trabalho com o texto objetiva desenvolver competências e habilidades em situações contextualizadas de uso em que se considerem as demandas da comunicação, os conhecimentos linguísticos e as recomendações das diretrizes e parâmetros curriculares (PCNs, 1998; BNCC, 2017).

Conforme sinalizam também os discursos propostos por Ivanič (2004) sobre as concepções de escrita, em que reconhecemos que para a realização de um bom texto e para sua produção o aluno precisará fazer uso dos diferentes discursos, como: o da habilidade, no tocante ao domínio do código; o da criatividade quando precisar realizar trabalhos que exijam uma condição de escrita mais autoral; o do processo, em que o aluno deverá compreender que a escrita tem fases processuais que precisam ser pensadas e organizadas, como: planejamento, elaboração, revisão etc.; o discurso do gênero que objetiva provocar no aluno o reconhecimento da interface deste com o texto a ser produzido; o discurso da prática social que se realiza na interação entre os agentes e que está vinculado aos eventos comunicativos para os quais a escrita destina-se e, por fim, o sociopolítico, que está condicionado a uma prática de escrita que se fundamenta nas práticas sociais, nas quais esses indivíduos participam e interagem intencionalmente.

Nessa perspectiva, o trabalho com o texto em sala de aula envolve dimensões diversas, como: leitura e compreensão, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos linguísticos e, por essa razão, a arte de ensinar a escrita se torna ainda mais complexa. A partir dessa compreensão reconhecemos que “as tarefas de ensino exigem que se compatibilizem conhecimentos díspares,

destinado mais a provocar reflexão do que a aumentar o estoque de saberes” conforme sinaliza (POSSENTI, 2012, p.32).

Em consonância a isso, a escola tem como um de seus objetivos nas aulas de LP, ensinar o português padrão, entretanto, viabiliza-se através do método pedagógico, outras compreensões sobre a língua, sobre sua variação e seus usos, em uma perspectiva dialógica e sóciointeracional da língua que redimensionam a prática do professor, que ora trabalha a língua escrita com foco no produto, ora com foco no processo, ora com foco na prática social (ANTUNES, 2003; KOCH; ELIAS, 2010). Nessa proposta metodológica, objetiva-se que o aluno possa atingir formas mais complexas de aprendizagem no domínio da escrita.

Koch e Elias (2010, p.33) sinalizam uma importante questão na visão da escrita como produto/língua, em que “encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras gramaticais”. Para as autoras, o princípio que deve nortear a produção escrita deve “repousar sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social”.

Sendo assim, é preciso reconhecer as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem para o encaminhamento do texto às situações reais de uso da língua, em suas distintas práticas sociais. “A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p.44).

Isso significa dizer que o texto não é um emaranhado de palavras, descontextualizado das relações que o precede. Por essa razão, deve estar adequado às situações de interação comunicativa e as finalidades pretendidas com a sua produção para que possa dar sentido ao produto, nesse caso o texto finalizado.

A escrita com foco no processo propõe a formação de um sujeito autônomo, autor de sua produção, que objetiva, portanto, torná-lo proficiente na escrita. Desse modo, o aluno é orientado a compreender que a escrita passa por uma série de procedimentos que envolvem o “planejamento, a produção, a revisão e a reescrita”, através da exploração dos tipos textuais e gêneros diversos trabalhados na escola (KOCH; ELIAS, 2010).

No caso do ensino da escrita com foco na prática social / interação, conforme identifica (KOCH; ELIAS, 2010) o espaço escolar constitui-se como um importante instrumento no processo de apreensão e aquisição dos conhecimentos a serem

aprendidos e dominados pelos alunos, onde quem escreve mobiliza uma série de fatores, cognitivos, emocionais e sociais para a realização dessas práticas.

Entretanto, essas práticas são situadas em contextos específicos de uso que não podem ser desconsiderados e descaracterizados durante a produção escrita. “A escrita, na diversidade e seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p.47).

Diante do exposto, é imprescindível que relacionemos as práticas de ensino de língua portuguesa (LP) às situações efetivas e reais de uso, privilegiando um ensino que seja construído de forma sistemática, dinâmica e reflexiva, que respeite a materialidade linguística e a sua relevância nas relações humanas. Para tanto, abordaremos na sequência deste texto monográfico, aspectos relativos ao ensino dos gêneros escritos na escola destacando sua importância para o ensino de língua.

Dito isto, passemos ao próximo capítulo.

## 2 GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NA ESCOLA

O ensino da escrita na escola, mais especificamente, o ensino de gêneros textuais, no componente curricular de língua portuguesa, no ensino fundamental II, se apresenta atualmente, como um campo de atuação a ser explorado com certa frequência. Dada a sua importância no contexto escolar, o estudo e a aprendizagem dos diferentes gêneros, orais e escritos, fazem parte da realidade desses aprendizes, estudantes em processo de formação.

A escola projeta-se como o espaço destinado a essa função. Entretanto, é imprescindível que destaquemos quando e porque o ensino dos gêneros foi incorporado ao currículo de língua portuguesa como conteúdo disciplinar.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o ensino de língua materna, bem como de outras disciplinas sofreram um processo de deslocamento nos princípios orientadores que norteavam os pressupostos teóricos e os procedimentos didáticos. O processo de pedagogização e universalização do ensino passou a incorporar as novas propostas pedagógicas viabilizadas pelos PCNs (1998).

Começava-se, assim, um levantamento de questões em relação ao ensino de língua que estava em vigor, aos objetos de ensino que estavam sendo trabalhados na escola e uma preocupação com os procedimentos pedagógicos que estavam sendo aplicados nesse período. De acordo com Santos (2007) esse processo desencadeou uma reforma curricular, que vai da segunda metade da década de 80 até início da década de 90, afetando vários países, inclusive, o Brasil.

Em conformidade ao que foi mencionado, Moraes (1997) sinaliza que no final do século XIX, a visão mecanicista centrada no paradigma cartesiano-newtoniano começava a perder sua influência, abrindo espaço para o surgimento do paradigma educacional emergente que viria agregar ao paradigma anterior novas possibilidades de ensino. O surgimento do paradigma emergente não substitui o paradigma tradicional, mas encontra nele, as bases para a realização de sugestões e propostas pedagógicas, a partir de novos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos que foram sendo incorporados pelos documentos oficiais (PCNs, 1998).

A mudança paradigmática trouxe consequências para o ensino da escrita, para os métodos e concepções que foram adotados nas escolas. Dentre as mudanças

propostas estava à ênfase na diversidade textual. Sendo assim, o texto passou a ser o objeto de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Essa mudança paradigmática que preconiza novas propostas pedagógicas influenciou, e influencia até hoje, o ensino de LP e da prática textual em sala de aula.

Durante as três primeiras décadas, que vai de 1970 ao início da década de 1990, o ensino deste objeto focalizava o vocabulário e a sintaxe, ou seja, a escrita com foco na língua e na habilidade no domínio da norma (KOCH; ELIAS, 2010). Aprender língua portuguesa significava dominar o código linguístico, fazendo uso da gramática normativa, em que a leitura era vista como estímulo para a produção escrita.

Esse traçado social e histórico da escrita, para o ensino de língua portuguesa, direciona-nos hoje, para o reconhecimento de que o aluno precisa continuar a compreender a necessidade em dominar o código, entretanto, sua prática de escrita precisa estabelecer uma relação entre as dimensões valorativas, na perspectiva da aprendizagem; e sociais para compreensão das finalidades a que se propõem cada produção.

A escrita, como veremos no *corpus* desta monografia, está condicionada as diferentes concepções e discursos defendidos por Ivanič (2004) e que aqui já foram mencionados, aos objetivos pedagógicos a serem alcançados e ao ensino dos gêneros que precisam ser reconhecidos nesses espaços escolares e fora deles. Por essa razão, nessa relação dialógica entre produção, significado e reconhecimento social da escrita, deverá haver uma preocupação em relação à dimensão textual e as condições de escrita que estarão subjacentes aos propósitos comunicativos referentes a cada produção.

É, nessa perspectiva, que, a partir da década de 1990, os PCNs passam a valorizar o ensino mais procedimental, numa abordagem cognitiva e textual. Esse ensino buscava situar o sujeito em relação à produção do texto escrito, no contexto da aula de língua e seus domínios gramaticais, ou seja, a que funcionalidade e usos se prestavam os diferentes tipos de produções. Desse modo, objetivava-se ver a construção da textualidade produzida pelo aluno, sendo aplicada ao gênero textual como produto (REINALDO, 2002).

Consideramos o fato de que em detrimento de uma classificação geral, o texto nessa fase era tomado apenas como objeto de uso, mas não de ensino. Até então, não havia uma preocupação em distinguir as tipologias textuais que circulavam na

escola, o que preconizava uma classificação global em função dos diferentes textos: narrativos, descritivos, dissertativos; a partir dessa perspectiva, surge o interesse na produção textual, como um conjunto de aprendizagens específicas, principalmente, na forma como os gêneros se organizam e nas contribuições que trazem para a sociedade no campo do ensino.

Por essa razão, as abordagens textuais, baseadas nos textos canônicos utilizados como modelos para essa fase, sofreram inúmeras críticas e passaram a dar espaço para os textos de uso. Sendo assim, três críticas são levantadas, a saber:

Primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística [...] Mais tardiamente, o texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento [...] finalmente uma última crítica que se faz à abordagem textual – baseada essencialmente em textos escritos canônicos e potencialmente normalizadora e gramatical – é a de que, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais do que pelo contexto e pelas finalidades dos textos (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.8-9).

A crítica levantada por essas autoras e diferentes pesquisadores provocou uma mudança discursiva que sinalizava a importância de se considerar tanto as situações de produção quanto de circulação dos textos, principalmente, no enfoque que era dado aos textos e seus usos nas salas de aula. Começava-se, assim, a pensar no texto sob o prisma da funcionalidade, dos contextos de produção/leitura e das significações geradas tomando como conceito para as novas discussões acerca das produções à noção de gêneros (discursivos ou textuais).

Nessa direção, os PCNs de língua portuguesa, a partir de 1997/1998, começam a incorporar ao currículo a noção de gêneros (discursivos ou textuais) valorizando-os como objetos de ensino de leitura e de produção de textos escritos. É o que vemos nessa passagem do documento:

ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. (PCNs, 1998, p.48)

Essa valorização do texto que considera as particularidades a que se destinam, evidenciam uma preocupação social com os usos e as finalidades pretendidas para



cada produção. Sendo assim, as generalizações sobre a unidade do texto não são suficientes para orientarem os aspectos constitutivos necessários a constituição de cada tipo de texto ou gênero pretendido.

Começam, assim, a serem sinalizados na tradição escolar os gêneros textuais e os diferentes modelos que foram adaptados de outros países para nossa realidade educativa. Com base na tradição suíça de gêneros e em teorias do Interacionismo sócio discursivo, o modelo educacional brasileiro foi fortemente influenciado.

baseada nas perspectivas bakhtinianas sobre a interação comunicativa e na teoria da aprendizagem e da atividade de Vygotsky, essa abordagem é marcada por a) uma caracterização da esfera em que o gênero circula; b) um estudo da sócio-história do desenvolvimento do gênero; c) uma caracterização do contexto de produção; d) uma análise do conteúdo temático; e) uma análise da construção composicional do gênero. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.215)

Nessa perspectiva de ensino, as autoras afirmam que o modelo brasileiro propôs um processo de ensino-aprendizagem da escrita do gênero que culminava em três etapas, a saber: 1) a produção inicial com base nos conhecimentos prévios e na experiência dos alunos; 2) uma abordagem do gênero que respeitasse os contextos retóricos e sociais em que estes estivessem inseridos; e 3) a (re) produção dos gêneros com base na reflexão sobre os propósitos comunicativos e suas funções; que considerassem o reconhecimento das convenções linguísticas e a valorização do contexto social a que esses pertencessem (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.216).

Com efeito, escrever é estar inserido socioculturalmente em determinados contextos, conforme sinalizam os discursos defendidos por Ivanič (2004). Esses, por sua vez, demonstram as implicações no emprego das distintas e múltiplas formas de escrita, em que cada produção obedece a regras específicas de uso e de tipologias, e a uma heterogeneidade de objetivos e necessidades a serem cumpridas.

Nessa direção, Marcuschi (2008) afirma que os gêneros podem variar em forma, conteúdo, abordagem, funcionalidade, contemplando as inúmeras possibilidades de uso e variedades da língua. Surge, daí, a importância dos sujeitos aprendizes dominarem as diferentes práticas da escrita.

Para tanto, “a aceitação desse princípio implica que se esteja considerando a língua escrita para além da frase, isto é, na sua forma textual e como atividade interativa, a qual, por sua vez, é parte significativa da atuação social das pessoas” (ANTUNES, 2009, p.209).

Conscientes de que os enunciados ou textos produzidos em distintas situações de uso são determinados pelas condições históricas e sociais das quais os indivíduos participam, e que essas produções se materializam através de discursos e das relações de poder que se instauram (KALMAN, 2004), o gênero/texto ganha centralidade nas propostas pedagógicas.

A concepção de gênero aqui adotada está alicerçada no reconhecimento da interface deste objeto com o texto e com os elementos da estrutura composicional, temática e estilo que ele assume conforme as situações de uso (Ivanič, 2004). O que significa dizer, que os gêneros textuais dizem respeito a modelos comunicativos, dados em situações cotidianas diversas, que podem ocorrer tanto na oralidade quanto na escrita (MARCUSCHI, 2010).

Nesse contexto, as práticas de escrita estão vinculadas ao todo complexo, que constitui os eventos comunicativos e seus propósitos sociais, relacionados a uma prática sóciointeracionista da língua, tomando como base “os usos e a reflexão” através dos gêneros textuais para a sua sistematização e aprendizagem, sinalizando a importância de consolidar o ensino de língua portuguesa a partir dessas considerações, conforme sinalizam (IVANIČ, 2004; BNCC, 2017).

Diante da proposta sinalizada e da perspectiva de ensino de LP com foco nos gêneros textuais que aqui foi apresentada, observamos que o imbricamento entre gênero e texto objetiva o reconhecimento e a definição de ambos os conceitos, pois somente assim, compreenderemos os limites de cada um.

Segue tais definições.

## **2.1 Concepção de gênero**

Conforme vimos no tópico anterior, essas duas classificações: gêneros textuais que se traduzem em uma variedade de textos estáveis e são caracterizados por traços distintivos; e tipologia textual (tipos textuais) classificados a partir das características estruturais que apresentam, não equivalem à mesma denominação.

Para que possamos reconhecer os espaços de situacionalidade e funcionalidade que existem entre essas duas classificações, é preciso que reflitamos acerca dos conceitos que caracterizam cada um, a relação existente entre ambos, quando se complementam e quando se distanciam. Sendo assim, comecemos pelos gêneros.

O surgimento dos gêneros enquanto gêneros escritos passaram por uma fase de transição até chegar à fase atual. Os estudos iniciais acerca da invenção da escrita revelam que, numa fase inicial, povos de cultura estritamente oralizada já desenvolviam um conjunto limitado, porém considerável de gêneros. Com o passar dos anos, marca que data o século VII a. C., temos o surgimento da escrita alfabética. Com a invenção da escrita alfabética, surge uma multiplicidade de gêneros escritos.

A partir do século XV, os gêneros passam a se expandir devido o florescimento da cultura impressa. Já numa fase intermediária, relativa à industrialização iniciada no século XVIII, dá-se início a uma grande propagação dos gêneros. Atualmente, estamos inseridos na fase da cultura eletrônica. Com o uso desses instrumentos eletrônicos, cada vez mais presentes em nosso cotidiano, observamos que há um número crescente “de gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” Marcuschi (2010, p.20).

Nesse contexto temporal, é possível reconhecer o marco que orienta as primeiras discussões acerca do conceito de gênero e os aspectos fundamentais que regularam, a princípio, sua representação na sociedade.

Schneuwly (2004) conceitua o gênero como um instrumento psicológico. O instrumento, por sua vez, é um objeto socialmente elaborado, que media as atividades, materializando-as. Tal definição segue uma perspectiva filosófica e encontra base de sustentação na psicologia. Reflete-se, assim, sobre dois pólos: o sujeito que age e o objeto sobre o qual se age.

Nesse movimento dialógico entre os pólos é defendida uma perspectiva interacionista da língua, na relação que se constrói entre os processos de apropriação dos instrumentos de produção e no desenvolvimento das capacidades individuais que é possibilitado pela mediação com o objeto. Além disso, a escolha do instrumento se guia pela função e às ações a que se destinam.

Inicialmente, o gênero é visto como instrumento para a base de orientação discursiva que, por sua vez, é prefigurada pelos meios. Com os discursos instaurados, outros esquemas operacionais são sinalizados para a produção textual, que, por sua vez, serão estruturadas pelo gênero como organizadores globais do texto: “tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo, tratamento linguístico” (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

Nessa perspectiva, Schneuwly (2004) distingue duas dimensões para os gêneros: A primeira diz respeito aos gêneros primários “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação espontânea” e a segunda aos gêneros secundários “que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (SCHNEUWLY, 2004, p.26).

No gênero primário há troca e interação de informações, funcionamento, controle e processo do gênero como uma só unidade e pouco controle metalinguístico da língua em curso. O autor distingue três dimensões para os gêneros primários, a saber: 1) “troca, interação, controle mútuo pela situação”; 2) “funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade” e 3) “nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso” (SCHNEUWLY, 2004, p.26).

No gênero secundário, seu funcionamento decorre da complexidade linguística e dos mecanismos de controle sociais mais fortes. Esse gênero pode ser definido de três formas: 1) “pelos modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado”; 2) “modos de desdobramento do gênero, assegurando sua coesão e autonomia”; 3) “a gestão eficaz dos gêneros pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez” (SCHNEUWLY, 2004, p.28).

A noção aqui evidenciada imprime os aspectos determinantes na identificação e na construção do gênero/texto, elementos caracterizadores e centrais na elaboração das bases de orientação para as ações discursivas. Como foi mencionado no *corpus* deste, “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (ANTUNES, 2003, p.48). Embora sejam flexíveis, os gêneros possuem certa organicidade e estabilidade. Desse modo, se constituem através da língua e pelo espaço social onde se concretizam dadas as funções e estilo a que se propõem. Nessa relação, há um sujeito que age discursivamente em função dos instrumentos/gêneros, adaptando-os aos esquemas de utilização da língua em foco.

Em diálogo ao discurso defendido por Schneuwly (2004), a proposta central para o reconhecimento do gênero se dá numa relação dialógica da língua com o meio, “essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e

cognitiva” que privilegia “a natureza funcional e interativa e não apenas o aspecto formal e estrutural da língua”, segundo Marcuschi (2010, p.23).

Sendo assim, para uma definição mais geral, os gêneros textuais podem ser caracterizados como enunciados que dizem respeito a modelos comunicativos, que se concretizam nas ações discursivas, em situações reais de uso da língua, e que podem se materializar tanto na oralidade quanto na escrita. Podem ser definidos por conteúdos, propriedades formais e funcionais, estilo e composições distintas, que se estabelecem nas diferentes esferas da sociedade. Para tanto, reconhecemos assim, uma heterogeneidade de tipos de gêneros textuais, como: o telefonema, o sermão, a carta comercial e pessoal, o bilhete, o horóscopo, etc (MARCUSCHI, 2010).

Diante da concepção de gênero aqui sinalizada, partimos agora para a concepção de texto.

## **2.2 Concepção de texto**

Na década de 1970, surge um projeto pioneiro na Universidade de Konstanz, na Alemanha, que objetivava construir uma gramática de texto. Entretanto, as investigações adotadas tomaram proporções diversas. Surge daí, a linguística textual, que buscava concentrar seus cuidados

nos diferentes propósitos dos diferentes textos, e na identificação explícita das propriedades formais que distinguem um tipo de texto de outro; essas propriedades são consideradas como o fator que define a textualidade de um texto (TRASK, 2011, p.185).

Nessa direção, Schneuwly (2004, p.31) afirma que “um tipo de texto é o resultado de uma ou de várias operações de linguagem” que se efetuam durante o processo de produção; em que tais operações englobam outras dimensões textuais que implicam na relação da escolha do enunciador e na autonomia dos diversos tipos de funcionamento; e a disjunção/conjunção, ou seja, os modos de geração de conteúdo implicados durante o processo.

Os tipos de texto constituem as escolhas discursivas que se operam em diversos níveis do funcionamento psicológico de produção e que estas são necessárias à autonomização e a heterogeneidade dos gêneros. O discurso é visto como uma organização situada para além da frase que age de forma interativa, orientada, contextualizada. Além disso, os discursos são assumidos pelos sujeitos,

que seguem normas que são instauradas no bojo dos interdiscursos praticados (SCHNEUWLY, 2004).

No delineamento de um conceito que abarque as configurações de um texto, no reconhecimento de suas propriedades formais e sociais, Antunes (2010, p.30) afirma que “o mais consensual tem sido admitir que um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto”. Dito isto, a autora sai em defesa de dois argumentos: 1) que só recorreremos ao texto quando desejamos nos expressar socialmente por alguma razão; e 2) que o texto, como expressão de nossa atividade comunicativa, envolve um interlocutor para quem direcionamos a fala.

Nessa direção, Costa Val (2003) reconhece três propriedades básicas do texto: a sócio-comunicativa, a semântica, e a unidade formal do texto. No alinhamento das teorias defendidas por Antunes (2010) e Costa Val (2003), temos a construção tecida do texto e a identificação do dialogismo defendido por Bakhtin (1995) como princípio essencial e característica fundamental da linguagem.

Diante das afirmativas e em função dos diferentes propósitos sobre o conceito de texto/textualidade e de suas funções e propriedades, Koch (2001, p. 12) afirma que numa perspectiva histórica, os estudos iniciais sobre as pesquisas da Linguística Textual (LT), priorizavam a “análise transfrástica e/ou à construção de gramáticas do texto”, e que “o objeto de estudo era a coesão” que correspondia aos recursos empregados na continuidade e unidade do texto; que, por sua vez, em grande parte do tempo, era equiparada “à coerência”, que estava sendo construído a partir de situações reais de interação, “entre o texto e seus usuários”, o que também possibilitaria a criação de uma rede de conexão progressiva que tem como base os “fatores linguísticos, sóciocognitivos e interacionais”.

Sendo assim, esses conjuntos de características estruturais e composicionais do texto, alinhados a esses fatores psicológicos, cognitivos e linguísticos que são acionados no momento da escrita marcam a *textualidade* presente na produção. A partir dessas relações, coesão e coerência passam a serem vistas como qualidades indispensáveis na construção do texto.

Ao construirmos um tipo de texto, somos direcionados a considerar seus aspectos lexicais, sintáticos, verbais e suas relações lógicas. “Ao comunicar-se socialmente, o produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado” (KOCH; ELIAS, 2010, p.61). O *intertexto*, por sua vez, é constituído pelo conjunto de gêneros elaborados, com o intuito de servir a situações específicas de uso.

Desse modo, o texto passa a ser reconhecido como uma entidade concreta que se materializa em gêneros textuais diversos, a partir de um planejamento, elaboração, e estruturação de ideias de modo a atender a finalidades específicas.

Seguindo esse princípio, Beaugrande e Dressler (1981) propõem sete critérios para a ordenação da textualidade, a saber: 1) a coesão - com base nas relações semânticas do texto; 2) a coerência - com base no encadeamento que converge para a interpretação do texto; 3 e 4) a intencionalidade e a aceitabilidade - que refletem a relação de disponibilidade e aceitação dos interlocutores para com o texto no processo de interação; 5) a informatividade - decorrentes da forma e do conteúdo em relação ao que está sendo comunicado; 6) a intertextualidade - que ocorre quando há uma fusão entre um texto já em circulação com o que acaba de ser particularizado; e 7) a situacionalidade - condição indispensável para que o texto aconteça e que está “centrado no contexto de ocorrência, na adequação à situação sociocomunicativa” (REINALDO, 2002, p.91).

Esses critérios não ocorrem de forma descontextualizada. Para que eles se realizem, é preciso que um conjunto de conhecimentos cognitivos e linguísticos seja ativado durante o processamento textual. Reconhecemos, assim, quatro conhecimentos:

1) o conhecimento linguístico (que abrange o conhecimento gramatical e lexical fazendo uso de elementos coesivos);

2) o conhecimento enciclopédico ou de mundo (que está relacionado às vivências e experiências dos envolvidos na situação comunicativa);

3) o conhecimento referente a modelos globais do texto (relacionados as duas modalidades da língua: fala e escrita; e a extensão comunicativa); e

4) o conhecimento sociointeracional - referente às formas de interação por meio da linguagem. E que englobam também os conhecimentos: *ilocucional* - que está relacionado a um dado momento ou situação interacional; *comunicacional* - quando fazemos uso da fala e dos recursos que serão utilizados durante o processo comunicativo; *metacomunicativo* - a partir de um assunto ou temática que já fora sabido ou que de alguma maneira já existe uma opinião acerca do assunto; ou quando fazemos uso de diferentes recursos estratégicos como: negrito, sublinhado; *superestrutural* - quando se exerce uma relação íntima com a estrutura do texto e com os gêneros textuais (ANTUNES, 2010; KOCH, 2002).

Reconhecendo a importância de considerarmos os critérios de ordenação da textualidade, bem como o conjunto de conhecimentos cognitivos e linguísticos ativados durante o processamento textual, é preciso estar ciente de que

a identificação, distinção e caracterização das diferentes categorias de texto é um dos objetivos da Linguística Textual em seu programa de trabalho, todavia ao nos debruçarmos sobre os textos circulantes em uma sociedade e cultura, vemos que esta não é uma tarefa simples. Tanto a identificação quanto a distinção das categorias de textos dependem diretamente de sua caracterização, porque o simples nome atribuído pelos usuários dos textos nunca é suficiente para identificar e diferenciar as categorias de texto, embora seja o primeiro passo para fazê-lo (TRAVAGLIA, 2009, p.1)

Dito isto, selecionamos cinco tipos textuais categorizados que identificam os conteúdos temáticos a serem trabalhados e que circulam com certa frequência no ambiente escolar e nas relações do cotidiano, conforme sinaliza Travaglia (2009), a saber:

A primeira está relacionada aos *tipos narrativos* que integram gêneros literários e jornalísticos. Nesse sentido, “diversas categorias de texto, podem ter características comuns” (TRAVAGLIA, 2009, p.2). Entre os tipos textuais escritos mais explorados no universo escolar, principalmente no fundamental II, temos o conto, a crônica, a fábula, a charge, história em quadrinhos, entre outros. Entretanto, a novela, a parábola e o apólogo também se constituem como tipos narrativos. O texto narrativo visa sempre um receptor e tem como objetivo contar algum fato que sirva como informação, aprendizado ou diversão.

A segunda faz parte da construção dos *tipos argumentativos*, estes se constituem como um importante recurso para convencer ou opinar sobre algum tema/assunto que esteja sendo abordado em situações diversas do cotidiano. Daí a sua complexidade. Entre os tipos textuais escritos mais explorados no universo escolar, principalmente no fundamental II, temos o artigo de opinião, o anúncio publicitário, a resenha crítica, entre outros. No momento em que o texto é construído, seja na oralidade ou na escrita, somos direcionados a utilizar determinados recursos linguísticos para convencer o outro das nossas ideias ou sobre o ponto de vista que objetivamos defender.

Nessa direção, Moraes (2008) sinaliza cinco tipos de argumentos disponíveis que utilizamos em nossos discursos para convencer tanto na oralidade quanto na escrita e que são ensinados no espaço escolar:



1) o argumento de *autoridade* que normalmente está amparado no discurso de alguma autoridade reconhecida;

2) o argumento de *consenso* que dizem respeito aos enunciados que não exigem demonstração nem provas porque seu conteúdo de verdade é aceito como válido dentro do espaço sociocultural onde se materializa;

3) o argumento de *provas concretas* que se situam na comprovação pela experiência ou na observação por meio da documentação de dados que confirmem a sua validade. Os textos jornalísticos são os que mais utilizam esse tipo de argumento;

4) a argumentação *lógica que se baseia em operações de raciocínio lógico*, tais como as implicações de causa e consequência, analogia ou condição (hipótese); e

5) a argumentação de *competência linguística* que demonstra, em sentido amplo, que as competências de linguagem do enunciador sejam adequadas ao interlocutor. Na redação do Enem, por exemplo, é importante o domínio da língua padrão.

A terceira, os *tipos expositivos* se classificam por apresentar informações sobre um determinado objeto ou fato específico, onde se descreve, enumera e identifica o tema a ser abordado com o máximo de informações possíveis para o leitor/ouvinte. Entre os tipos textuais escritos mais explorados no universo escolar, principalmente no fundamental II, temos o resumo indicativo, informativo ou crítico, entre outros.

Esse tipo textual apresenta uma série de recursos linguísticos disponíveis para as distintas abordagens de uso da língua. Aqui, selecionamos algumas, a saber: a *instrução* que pode ser utilizada para especificar o uso de determinados equipamentos eletrônicos, por exemplo; a *informação* que serve para orientar o leitor sobre determinados fatos; a *descrição* que pode possibilitar o reconhecimento de uma pessoa, por exemplo; a *definição* que identifica as especificidades de cada situação ou circunstância; a *enumeração* que serve para organizar as ideias; a *comparação* que possibilita, por exemplo, atentar para os detalhes; o *contraste* que subsidia a reflexão sobre as distintas concepções e argumentos utilizados em determinados contextos, entre outros.

A quarta, os tipos descritivos, como o próprio nome denomina, são textos que buscam descrever através de imagens, cores, sons, de forma objetiva ou subjetiva, impressões pessoais, características concretas e físicas sobre uma infinidade de

objetos, pessoas, conteúdos, locais, temas etc; para representar através das palavras as intenções do escritor sobre os conteúdos que estão sendo abordados.

Esse tipo de texto é definido por uma estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. E também se caracteriza por possuir certas especificidades, como: a presença de verbos de ligação, o predomínio de substantivos e adjetivos, o retrato verbal, etc. Entre os tipos textuais escritos mais explorados no universo escolar, principalmente no fundamental II, temos a redação, a carta pessoal, entre outros.

O quinto, e último tipo, é o texto injuntivo ou instrucional que se caracteriza por indicar ou prescrever procedimentos de ação para a realização ou concretização de determinadas ações. Nesse tipo de texto a abordagem linguística se dá pelo uso do verbo no imperativo, em que se ordena que o outro siga a regra. Sendo assim, ele transmite para o leitor o percurso a ser seguido, objetivando alcançar às funções e especificidades de acordo com as ordens que foram sinalizadas. São exemplos do texto injuntivo: bulas dos medicamentos, manuais, receitas, propagandas, etc (MARCUSCHI, 2010; ANTUNES, 2010).

Como vemos, os tipos textuais são caracterizados por designar construções específicas de uso da língua para finalidades distintas, em que para poder se materializar, os indivíduos fazem uso de inúmeros recursos de natureza linguística e psíquica, conforme foi mencionado no *corpus* deste.

Haja vista à diversidade de práticas de escrita existentes na sociedade, observamos que as relações entre gênero e tipos textuais estão intimamente ligadas. Por essa razão, é importante não considerar gênero e texto como processos antagônicos, pois ambos mantêm uma relação de complementaridade, em que os textos preconizam a materialização dos gêneros e estes passam a ser ordenados por tipologias diversas.

Sendo assim, objetivamos discutir no tópico seguinte o que preconiza o ensino dos gêneros textuais escritos na escola nos anos finais do ensino fundamental II.

Dito isto, passemos ao próximo tópico.

### **2.3 Gêneros textuais escritos na escola: ensino fundamental anos finais**

A inserção do ensino dos gêneros e suas variedades textuais, nos PCNs a partir de 1990, favoreceu a apresentação de propostas didáticas para o uso dos textos enquanto fontes de referência. Outra questão relevante no processo de

apreensão de ensino e aprendizagem da escrita tem a ver com a função social que os gêneros passam a exercer no contexto escolar.

Kleiman (2010) afirma que a proposta dos PCNs (1998) fundamenta de forma positiva o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, ao desencadear de forma significativa uma heterogeneidade de gêneros em textos diversos.

Ao ter contato com os gêneros diversos, independente da sua natureza tipológica descritiva, dissertativa ou argumentativa, os alunos são provocados a compreender sua realidade, a partir das condições de produção que lhes são disponibilizadas. No entanto, cada aluno, está inserido socialmente em realidades diversas. Por essa razão, ensinar os gêneros faz parte de uma atividade complexa

interessa, antes, compreender a trajetória desse indivíduo e o modo pelo qual constrói uma entrada mais ou menos “forçada” na cultura escrita e no mundo dos “grandes” no quadro tanto das condições sociais, econômicas e culturais que constroem um regime de possibilidades para essa trajetória, quanto no quadro do modo pelo qual esse indivíduo determinado interpreta essas possibilidades, a elas se assujeita, delas tira proveito. Interessa situar esse percurso individual tendo em vista não só o que as condições sociais fazem com um indivíduo, mas também o que esse indivíduo faz *a partir* dessas condições sociais, *com* essas condições sociais. (BATISTA, 2002, p.3)

Compreendemos que as propostas metodológicas sinalizadas pelos PCNs (1998) influenciam e formalizam os processos de ensino-aprendizagem escolar. No entanto, não há como se falar em ensino sem que reflitamos a respeito das relações que estão vinculadas ao conhecimento e ao universo a que cada indivíduo participa.

Nessa relação, o ensino deve assumir uma proposta dialógica e interacionista da língua, em que o conhecimento será explorado a partir das relações entre os contextos de produção, funcionalidade, usos e reflexão.

Nessa perspectiva, a atual BNCC (2017)<sup>1</sup>, propõe a didatização dos gêneros, como objetos de ensino para o currículo de Língua Portuguesa (LP), em todas as etapas de formação, que vai desde os anos iniciais até os anos finais, do ensino fundamental I ao ensino fundamental II.

De acordo com este documento o ensino dos gêneros está vinculado a quatro campos de atuação social, a saber: o campo da vida cotidiana, o campo literário, o

<sup>1</sup>Esta pesquisa fez parte de um trabalho apresentado no IV Encontro Acadêmico de Gêneros na Linguística e na Literatura – Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais – NIG/UFPE, e também esteve vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Ensino do curso de letras da UFCG, pelo Programa Institucional de Voluntários na Iniciação Científica (PIVIC), sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Candeia Rodrigues. Campina Grande, 2017.

campo político-cidadão, e o campo investigativo. Cada campo sinaliza objetivos de aprendizagem e metas a serem cumpridas. Além disso, para cada campo há uma proposta direcionada aos eixos de ensino, a saber: leitura; escrita; oralidade/sinalização; conhecimento sobre a língua e a norma padrão.

O ensino dos gêneros, nessa perspectiva, transmite a falsa sensação de que ensinar a escrever é simplesmente prescrever um modelo e aplicá-lo. Na realidade, ensinar a escrever é uma atividade extremamente complexa que envolve uma série de critérios a serem trabalhados, como vimos no *corpus* deste. Além disso, a partir das concepções de escrita aqui sinalizadas, os sujeitos passam a assumir discursos distintos que corroboram para as produções textuais, os gêneros por sua vez, implicam situações linguísticas e contextos sociais de uso a serem valorizados.

Entretanto, esse processo é situado e está intimamente interligado às práticas sociais e às relações de complementaridade entre gênero/texto. Sendo assim, concepções de escrita, gênero e texto passam a fazer parte de um mesmo processo de produção. Nesse sentido, os gêneros escolares estão imbricados ao processo de produção textual e as distintas tipologias a serem adotadas nesses espaços, em que a abordagem pode ser com foco no produto, no processo, na prática social, dentre outros.

A didatização dos gêneros nos anos finais corrobora para objetivos e finalidades a serem atingidas em cada etapa escolar, em relação às competências e às habilidades a serem desenvolvidas na escola, quer seja na leitura, quer seja na escrita, independente das realidades sociais ou dos contextos em que os sujeitos participem.

Para além do que o documento sinaliza está uma posição assumida na legitimação do que deve ou não ser didatizado, principalmente, em termos de currículo conteudístico em LP, onde fica explícita uma prescrição sobre o que deve ou não ser ensinado em cada ciclo.

Por essa razão, é necessário que reflitamos sobre dois aspectos imprescindíveis para a educação: o primeiro sobre o que de fato estamos ensinando nas escolas; o segundo sobre o que os alunos estão aprendendo. Para além das questões avaliativas, que não cabem aqui nesse momento, mas que se tornam fundamentais na rotina escolar, em que momento é possível afirmar que o ensino da escrita/texto/gênero se concretiza?

Esperamos poder encontrar respostas para estas questões na análise de dados.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos os paradigmas e concepções que nortearam a nossa pesquisa. Aqui serão discutidos os conceitos de Linguística Aplicada e do paradigma qualitativo interpretativista. Além de serem apresentados aspectos relacionados à execução e desenvolvimento deste trabalho, tais como: tipo de pesquisa e procedimentos para análise.

Como mencionado, a presente discussão insere-se no campo da Linguística Aplicada. Entretanto, respalda-se também nas contribuições da Linguística Textual (LT) nas relações entre texto e gênero. Nesse sentido,

essa orientação concentra suas atenções nos diferentes propósitos dos diferentes textos, e na identificação explícita das propriedades linguísticas formais que distinguem um tipo de texto de outro; essas propriedades são consideradas como o fator que define a textualidade de um texto (TRASK, 2011, p.185)

Dito isto, passemos ao próximo tópico.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

A escolha pela pesquisa de campo se configura por identificar os fenômenos e os dados a serem investigados no espaço educativo. A pesquisa de campo em educação

se caracteriza pela ida do pesquisador a esses espaços educativos para coleta de dados com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem e, pela análise e interpretação desses dados, contribuir, pela produção de conhecimentos, para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos (TOZONI-REIS, 2008, p.24)

A abordagem qualitativa e interpretativa subjacente à elaboração deste trabalho está amparada na certeza de que a atividade científica delibera um conjunto de coordenadas temporais e sócio históricas que legitimam e justificam as opções metodológicas adotadas.

Sendo assim, “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los” (TOZONI-REIS, 2008, p.5). Nesse sentido, o universo escolar delimita situações

cotidianas, em relação à produção de conhecimentos, no confronto das ideias entre os sujeitos partícipes do processo pedagógico, alunos e professores.

Diante desse quadro, podemos considerar que:

se a educação investiga os fenômenos educativos na educação escolar ou na educação fora da escola, esses fenômenos na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Somente, desse modo, podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (TOZONI-REIS, 2008, p.7).

Por situar-se no âmbito das relações humanas e sociais, mais especificamente, entre o espaço escolar e os partícipes do estudo, professores em formação e alunos do ensino fundamental II, e por estar relacionada à linguagem, a aplicação do conhecimento disciplinar no ensino de Língua Portuguesa (LP), a pesquisa também se insere no campo da Linguística Aplicada (LA).

A LA se caracteriza por ser uma ciência que tem como objeto de estudo a língua, sua estrutura, e seu funcionamento, de sua manifestação oral, escrita, ou gestual, no caso da língua dos sinais, depreendendo os princípios fundamentais que regem essa capacidade exclusivamente humana de expressão por meio de línguas (MOITA LOPES, 2006).

A coleta de dados para análise dessa pesquisa se concretiza a partir das atividades disponibilizadas pelos bolsistas do referido projeto nas três escolas: E. E. E. F. Nossa Senhora do Rosário; E. E. E. F. M. Ademar Veloso da Silveira; e E. E. E. F. M. Itan Pereira, que estão localizadas na cidade de Campina Grande.

As ações aconteceram em turmas do 7º ao 9º ano, do ensino fundamental II, no segundo semestre de 2017. Para preservar a identidade dos sujeitos e o nome das escolas que participaram da pesquisa, identificamos as atividades por anexos, e os bolsistas por ordem alfabética. As atividades totalizam 10 (dez) exemplares que foram lidos e examinados à luz das categorias apresentadas a seguir.

### **3.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE**

As 10 (dez) atividades coletadas para esta pesquisa foram elaboradas por PIBIDIANOS para alunos do ensino fundamental – anos finais. Vejamos descrição:

Atividade 01 – Anexo 01 – Esta atividade encaminha a produção da reescrita de um texto cujo gênero é o artigo de opinião e ela foi aplicada para alunos do 9º

ano do EF da Escola A. O tema trabalhado foi “Tirania adolescente”, de Mario Covas. Esse texto foi publicado na revista *Veja*, em 18 de fevereiro de 2004.

Atividade 02 – Anexo 02 – Esta atividade está vinculada a uma proposta de ensino de gramática e explora o conteúdo tipos de sujeito. Na sequência propõe-se o reconhecimento das características do gênero textual “Meme”. Ela foi aplicada para alunos do 8º ano do EF da Escola B.

Atividade 03 – Anexo 03 – Esta atividade sugere uma proposta de ensino do gênero textual artigo de opinião para o reconhecimento de suas características linguísticas e funcionais. Para tanto, foram disponibilizados três textos motivadores:

“O dia internacional da mulher”<sup>22</sup>; “O dia da consciência negra”, de Ana Carolina Maia e “Os contos de Beedle, o Bardo”, de Leonardo da Silva. Ela foi aplicada para alunos do 9º ano do EF da Escola C.

Atividade 04 – Anexo 04 – Esta atividade encaminha a produção da escrita de um texto cujo gênero é o artigo de opinião. O tema trabalhado foi “A prática do bullying nas escolas do Brasil”. Ela foi aplicada para alunos do 9º ano do EF da Escola A.

Atividade 05 – Anexo 05 – Esta atividade encaminha a produção da escrita de um texto cujo gênero é o anúncio publicitário. Não há um tema específico a ser trabalhado, ficando a critério dos alunos escolherem. Ela foi aplicada para alunos do 8º ano do EF da Escola B.

Atividade 06 – Anexo 06 – Esta atividade sugere uma proposta de ensino do gênero Charge, a partir da leitura, compreensão e interpretação semântica no reconhecimento do tema proposto: “Respeito à diversidade no âmbito escolar: desafios e enfrentamentos”. Ela foi aplicada para alunos do 8º ano do EF da Escola C.

Atividade 07 – Anexo 07 – Esta atividade encaminha a produção da escrita de um texto cujo gênero é a resenha crítica. A solicitação de produção parte da leitura da obra: *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson. Ela foi aplicada para alunos do 8º ano do EF da Escola A.

<sup>22</sup>O dia Internacional da mulher. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/2017/03/violencia-e-preconceito-1014032323.html> Acessado em: 20/07/2017



Atividade 08 – Anexo 08 – Esta atividade encaminha a produção da escrita de um texto cujo gênero é o resumo. A solicitação de produção parte do tema: Etnocentrismo religioso. Ela foi aplicada para alunos do 9º ano do EF da Escola B.

Atividade 09 – Anexo 09 – Esta atividade sugere uma proposta de ensino do gênero conto “Pega ladrão, papai Noel”, de Marcos Rey; a partir da leitura, compreensão e interpretação do texto, dos aspectos semânticos da língua e reconhecimento dos elementos da narrativa. Ela foi aplicada para alunos do 7º ano do EF da Escola C.

Atividade 10 – Anexo 10 – Esta atividade orienta um trabalho com o gênero conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga. Nela, os alunos são orientados a reconhecer os elementos da narrativa (enredo, personagens, espaço, questões sociais) a partir da leitura, compreensão e interpretação da obra; de seus aspectos inferenciais para o levantamento de hipóteses e aspectos informativos e de intencionalidade presentes no texto. O tema explorado é a desigualdade social. Ela foi aplicada para alunos do 7º ano do EF da Escola A.

Após esta apresentação, ressaltamos o fato de que compreendemos como “atividades”, tanto as relativas ao trabalho de leitura e produção escrita de textos/gêneros, como as atividades de escrita que envolviam a compreensão das questões formais relativas à gramática de língua portuguesa.

Pelo exposto, categorizamos as atividades para análise a partir de dois critérios:

- 1) Identificação das concepções de escrita e reconhecimento dos objetos de ensino da escrita em língua portuguesa; e
- 2) Recorrência dos gêneros textuais escritos na escola.

Esse critério de organização foi importante para que pudéssemos responder ao objetivo geral desta pesquisa que aqui já foi identificada no início da metodologia.

Procedemos assim, à análise das atividades com base nas contribuições de Antunes (2010); Coulmas (2014); Ivanič (2004); Kock; Elias (2010); Reinaldo (2002); Travaglia (2009) entre outros.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção está subdividida de acordo com os objetivos escolhidos e elucidados na metodologia, que a lembrar são: 1) Identificar as concepções de escrita e reconhecer os objetos de ensino da escrita em língua portuguesa abordados nessas propostas; e 2) Discorrer sobre a recorrência das práticas dos gêneros textuais escritos na escola.

Dito isto, partimos às reflexões e às análises aqui particularizadas que estiveram ancoradas nas teorias estudadas e nas atividades disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

### 4.1 CONCEPÇÕES E OBJETOS NO ENSINO DA ESCRITA

Para procedermos à análise, objetivamos identificar as concepções de escrita subjacentes a cada atividade proposta pelos bolsistas. Segue a descrição:

**A atividade 01 – anexo 01**, aplicada para a turma do 9º ano, orienta a produção da reescrita do gênero “artigo de opinião”. Para produzir esse texto, os alunos receberam as seguintes orientações:

#### 01 Recorte

Evite qualquer tipo de rasura e o uso do corretivo. Use apenas caneta azul ou preta para a produção. **No primeiro parágrafo, delimite o tema e apresente uma tese**, defendendo-a, **em seguida, com argumentos coerentes. Não fuja ao tema; dê um título ao texto; e considere a norma culta do português**. Respeite um limite máximo de trinta linhas (Anexo 1, Grifos nossos).

e o texto motivador:

#### 02 Recorte

##### **A tirania adolescente**

‘Até poucas décadas atrás, os pais educavam seus filhos com base numa regra simples: cabia a eles exercer sua ascendência sobre a prole de maneira inquestionável, pois – como diziam os avós dos adultos de hoje – criança não tinha direito nem querer. Muita coisa mudou desde então. Com a revolução comportamental dos anos 1960, a difusão dos métodos pedagógicos modernos e a popularização da psicologia, a liberdade passou a dar o tom nas relações entre pais e filhos. A tal ponto que hoje se vive o oposto da rigidez que pontificava antes disso; em muitos lares, os pais é que se sentem desorientados e os filhos, na ausência de quem estabeleça à sua conduta, assumiram o papel dos tiranos’. Mario Covas(...)Veja, 18 fev. 2004

**De acordo com as ideias do texto motivador, escreva o seu artigo de opinião. Você pode utilizar as informações do texto de apoio, mas não pode transcrevê-las.** (Anexo 1, Grifos nossos)

O artigo de opinião é um gênero textual que circula, normalmente, no ambiente jornalístico. Por sua natureza argumentativa, é um gênero bastante escolarizado, em que é solicitado do aluno que ele exponha seu ponto de vista, sua opinião e argumentos sobre determinados temas, com o objetivo de convencer seu público alvo.

Na atividade em questão, dos bolsistas (A), observamos que se trata de uma avaliação escolar, mais especificamente, de uma produção escrita do gênero artigo de opinião.

No (1) recorte, observamos que o comando da produção orienta os alunos em relação à organização estrutural do texto, como delimitação de tema, da tese, da construção dos argumentos e da preocupação em relação à norma padrão para construção da linguagem. Esse comando da atividade sugere que o trabalho com o gênero já está em andamento.

No (2) recorte, os alunos são direcionados para a concepção que aqui reconhecemos como processo (IVANIČ, 2004). Processo de escrita que também é dado através do comando de instrução, quando os alunos são orientados **“De acordo com as ideias do texto motivador, escreva o seu artigo de opinião. Você pode utilizar as informações do texto de apoio, mas não pode transcrevê-las”**.

O ensino com foco no processo, nesse caso, também evidencia uma preocupação em atingir um objetivo maior que está relacionado à produção do texto, ou seja, o produto (KOCK; ELIAS, 2010).

A descrição desta atividade corrobora para essa interpretação, quando opera em torno de uma produção que visa orientar o aluno para o planejamento, a organização e a execução da escrita. Inicia-se, aqui, um processo de escrita que está condicionado a dois fatores:

O primeiro diz respeito aos fatores sociais, representados pelas práticas de escrita a serem assumidos pelos alunos, no tocante ao tema abordado: “A tirania adolescente” e que faz parte da realidade deles. A segunda diz respeito aos fatores cognitivos, processos mentais que condicionam e influenciam a escrita destes, nas relações entre o conhecimento de mundo, da língua e dos aspectos constitutivos do próprio gênero que eles precisaram aprender a reconhecer (REINALDO, 2002).

Sendo assim, a produção do texto deverá ser resultado da situação sociocomunicativa, do conteúdo temático trabalhado e do gênero textual que esteve

em foco, nesse caso, o artigo de opinião. A relação entre texto e gênero se consolida num processo cíclico, em que o comando informativo serve de base para a produção do artigo de opinião, que por sua vez está condicionado aos aspectos constitutivos e formativos do gênero norteando o reconhecimento e a produção escrita do mesmo. Pressupõe-se, assim, que os alunos já conheçam o gênero e o funcionamento dele.

**Na atividade 04 – anexo 04**, aplicada em uma turma do 9º ano, também é feita a solicitação da produção escrita do gênero artigo de opinião. Para produzir esse texto, os alunos receberam as seguintes orientações:

### 03 Recorte

A partir da visualização do filme “Um grito de socorro”, da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo das aulas, **redija um ARTIGO DE OPINIÃO** sobre o tema “A prática do bullying nas escolas do Brasil” (Anexo 4, Grifos nossos)

### 04 Recorte

**Ao longo da elaboração textual, você pode organizar suas ideias. Algo que pode facilitar sua escrita é responder a seis perguntas sobre o tema e a partir de suas respostas, estender para um texto maior.** São elas: 1. Qual o problema? 2. Por que se trata de um problema? 3. Quais as causas para tal problema? 4. Há alguma solução? 5. Como e por que colocar tal solução em prática? 6. Como essa proposta pode, de fato, resolver o problema? Depois das ideias colocadas e das perguntas respondidas, produza a primeira versão do seu texto, organizando tudo em parágrafos com uma sequência lógica. Fonte: blogdoenem.com.br<sup>33</sup> (Anexo 4, Grifos nossos)

Diante dos recortes (3) e (4), no trabalho realizado pelos bolsistas (B), com a turma do 9º ano, reconhecemos como concepção nesta atividade o processo que direcionará a primeira produção a ser escrita do gênero artigo de opinião (IVANIČ 2004).

Para a proposta do texto, o comando da atividade sinaliza que sua escrita deverá acontecer a partir do reconhecimento dos aspectos estudados nas aulas que antecederam a produção; e na sequência, pela sugestão dos textos motivadores que organizaram a proposta. Nessa direção, o processo de escrita aqui sinalizada, é viabilizado através de um comando de (6) seis perguntas e respostas a serem respondidas pelos alunos.

Observamos que o bolsista (B) chama a atenção destes em relação à organização e ao planejamento do texto, como forma de orientá-los para a produção

<sup>33</sup>Blog do Enem. Disponível em: <http://bit.ly/ENEMPalmadamao>. Acessado em: 11.06.2017

do gênero textual. Sendo assim, o foco da escrita está sobre o processo (KOCK; ELIAS, 2010) que condicionará a organização e a execução do texto e no produto a ser finalizado no reconhecimento dessa construção. Pressupõe-se, também, que os alunos já conheçam o gênero e o funcionamento dele.

**Na atividade 03 – anexo 03**, aplicada em outra turma do 9º ano, também foi trabalhado o gênero artigo de opinião. Entretanto, nessa atividade, os alunos foram exigidos quanto ao reconhecimento da tipologia e das características linguísticas na composição do texto argumentativo.

#### 05 Recorte

**2 - A que gêneros textuais, respectivamente, pertencem os textos que você acabou de ler? 3 - Todos os textos que você leu tratam de questões polêmicas? Em qual texto o autor apresenta uma questão polêmica, se utilizando de argumentos e pode ser considerado um artigo de opinião? Justifique. 4 – Encontrado o texto no qual o autor defende uma opinião, um ponto de vista sobre um tema central**, responda (Anexo 3, Grifos nossos).

No trabalho realizado pelos bolsistas (C), na turma do 9º ano, o ensino da escrita está ancorado na exploração da leitura, na interpretação e na compreensão dos textos apresentados na atividade. Nessa perspectiva de ensino reconhecemos como concepção de escrita o gênero, que na relação entre os textos trabalhados suscita o reconhecimento de sua interface com os elementos da estrutura composicional, temática e estilo assumidos conforme as situações de uso exemplificadas (IVANIČ, 2004).

Conforme o comando de produção sinaliza, há uma preocupação em orientar os alunos para o reconhecimento das especificidades do texto. Além disso, há um trabalho em sequência que evidencia uma preocupação em relação ao uso dos aspectos linguísticos que fortalecem a posição contra ou a favor dos autores.

Isso também evidencia um cuidado no desenvolvimento da habilidade linguística a ser construída pelos alunos, durante o reconhecimento do texto, bem como de explorar os aspectos funcionais por meio das perguntas e respostas a serem preenchidas na atividade.

O ensino da escrita, nessa perspectiva, tem como foco uma proposta reflexiva acerca dos aspectos linguísticos em relação ao uso da língua e de construção para o propósito comunicativo deste gênero (KOCK; ELIAS, 2010)

**Na atividade 02 – no anexo 02**, aplicada para a turma do 8º ano, sugere-se um trabalho no ensino de língua com enfoque na gramática normativa, mas

especificamente, tipos de sujeito. Os bolsistas propõem um trabalho com tipos de sujeito explorando alguns textos do gênero meme. Para o reconhecimento do gênero, os alunos receberam as seguintes orientações:

#### 06 Recorte

**Identifique e classifique nos textos a seguir, segundo a gramática normativa, os sujeitos simples, compostos e indeterminados. Depois, aponte qual é o gênero textual de cada item, justificando sua resposta (Anexo 2, grifos nossos).**

Eu e minhas amigas no futuro

Sujeito:

Núcleo do sujeito:

Gênero textual:

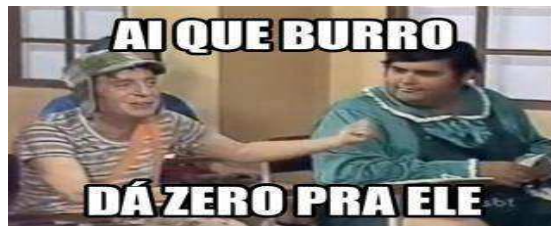


Marque suas amigas 😂😂😂

#### 07 Recorte

a) **Pode-se apontar o humor como uma das características do gênero meme?** Justifique sua resposta. b) **Em quais suportes aparece o gênero meme?** c) Na sua opinião, **quais são as intenções pretendidas por quem compartilha os memes acima?** d) **Pode-se afirmar que o meme é essencialmente multimodal (linguagem verbal e linguagem não-verbal)?** Justifique sua resposta (Anexo 2, Grifos nossos).

#### 08 Recorte



O Meme é um gênero que circula nos meios digitais, normalmente, nas redes sociais ele não é exatamente um gênero textual escolarizado. A circulação desse texto se dá normalmente no ambiente virtual e mais recentemente tem sido trazido para o ambiente escolar. Os memes abordam temáticas sociais e políticas que ora servem para criticar, ora para provocar humor através da imitação e do tom jocoso com que se caracteriza.

É possível identificar no trabalho que foi realizado pelos bolsistas (D), na turma do 8º ano, duas concepções de escrita: a habilidade e o gênero (IVANIČ, 2004). É o que veremos nos recortes.

No (6) recorte, observamos que a perspectiva de ensino de LP é utilizada para o ensino de língua/gramática, em que se busca justificar o trabalho com a unidade formal do texto e de suas propriedades. O desenvolvimento desta atividade, em relação ao ensino de língua, está na compreensão entre o conteúdo de sintaxe e na identificação de sujeitos simples, compostos e indeterminados, cujo foco é o domínio da língua (KOCK; ELIAS, 2010).

Sendo assim, estamos considerando como concepção de escrita a habilidade. No tocante ao ensino da escrita, objetiva-se que o aluno domine a língua através do reconhecimento gramatical, em relação ao que se tenta encontrar no texto.

Entretanto, em consonância a essa afirmativa, verificou-se, também, que as questões relativas à linguagem foram mal elaboradas. O texto foi utilizado como pretexto para o ensino tradicional da gramática normativa, para que os alunos identificassem e classificassem os sujeitos.

De acordo com o recorte, temos: **“Identifique e classifique nos textos a seguir, segundo a gramática normativa, os sujeitos simples, compostos e indeterminados. Depois, aponte qual é o gênero textual de cada item, justificando sua resposta”**. Nesse comando, não há uma proposta de reflexão sobre o uso da língua.

Além disso, é exigido que os alunos identifiquem o gênero em questão. Em relação a isto, reconhecemos que a identificação do gênero através de um ambiente de discussão, justificaria sim, uma abordagem pedagógica. Entretanto, não há embasamento teórico nessa atividade para subsidiar essa identificação. O que deixa a questão no mero achismo e adivinhação do que seja ou não o gênero, já que a atividade também traz memes e charge.

É válido ressaltar que não se trata de uma oposição a proposta do gênero meme em sala de aula, com turmas do fundamental, mas ao processo de organização e aplicação dessa. O gênero é riquíssimo, porém, a forma como essa atividade foi elaborada gera muitas ambiguidades para o ensino de LP.

No (7) recorte, é sinalizada a segunda concepção de escrita que aqui identificamos: o gênero. Reconhecemos que não há um trabalho efetivo com o

gênero, no sentido de viabilizá-lo através do suporte original em que o mesmo é estruturado ou até de um material informativo que orientasse esse reconhecimento.

Entretanto, os bolsistas (D) oportunizam através do comando de perguntas e respostas uma reflexão acerca do gênero, de suas características, do suporte onde é veiculado, da linguagem que é utilizada.

De acordo com o recorte, temos: **Pode-se apontar o humor como uma das características do gênero meme? b) Em quais suportes aparece o gênero meme? Pode-se afirmar que o meme é essencialmente multimodal (linguagem verbal e linguagem não-verbal)?**

Como vemos, a partir dos critérios de textualidade, como: intencionalidade e informatividade, os bolsistas objetivam realizar um trabalho com as propriedades formais e estruturais que caracterizam o gênero textual meme. Nessa mediação, a partir da reflexão sobre a situação de uso da língua, do suporte de origem e da funcionalidade a que o texto se propõe, o ensino de LP tem como foco a interação dialógica da língua (KOCK e ELIAS, 2010).

No (8) recorte, observamos que os alunos necessitam ativar os conhecimentos de mundo que possuem bem como o conhecimento sociointeracional da língua. Essas operações decorrem da leitura do texto verbal e não verbal contidas na imagem de humor satirizada pelo personagem Chaves que faz uma crítica ao personagem Nhonho por meio da frase: “Ai que burro dá zero pra ele”.

O aluno só conseguirá entender o que se passa, se ele tiver conhecimento de quem é o Chaves e o Nhonho; como esses personagens são construídos e a relação que se estabelece entre eles no seriado de televisão mexicano que foi trazido para o Brasil e se tornou uma febre entre as crianças e o público jovem.

**Na atividade 05 – no anexo 05**, aplicada para a turma do 8º ano, orienta-se a produção de um “anúncio publicitário”. Para produzir esse texto, os alunos receberam as seguintes orientações:

## 09 Recorte

Como vimos nas aulas anteriores, **o anúncio publicitário tem como finalidade primordial persuadir o receptor sobre determinadas ideias e/ou produtos. Ele é composto, na maioria das vezes, de título, imagem, corpo do texto, slogan e assinatura. Sabendo disso, e retomando as aulas sobre as características e estrutura do gênero,**



**responda as questões seguintes que servirão de roteiro para o que virá a ser seu anúncio publicitário** (Anexo 5, Grifos nossos)

## 10 Recorte

**Identifique o público-alvo**, ou seja, informe para quem esse anúncio será direcionado e por quê; b) **Descreva o público-alvo**, informando características como faixa etária, classe social e etc.; c) Escolha o(s) tipo(s) de diversidade que você abordará no anúncio e justifique sua escolha. d) **Qual a importância de apresentar para a sociedade (público-alvo) um anúncio publicitário que aborde a temática escolhida por você?** Justifique; e) Como você espera que as pessoas que não compreendem e/ou não aceitam os tipos de diversidades existentes em nossa sociedade, reajam ao anúncio? Justifique; f) Seu anúncio será em forma de vídeo ou cartaz?; g) **Crie um título e um slogan simples**, mas que chame a atenção do público-alvo. Para isso, aposte em algo impactante; h) **Crie um texto memorável que seja curto, mas impactante e significativo, utilizando verbos no imperativo e de ação**. Aposte no seu poder de convencimento e tente despertar a emotividade do público-alvo por meio das palavras, para isso, se coloque no lugar do leitor; i) Pense e descreva uma imagem marcante para ilustrar o seu anúncio ou, se for em forma de vídeo, pense e descreva o ambiente, os anunciadores, o espaço, o que será dito ou legendado e etc.; **Agora, organize abaixo as informações finais do seu anúncio publicitário: Título; Slogan; Texto**(Anexo 5, Grifos nossos).

O anúncio publicitário é um gênero textual que busca promover a venda de uma ideia ou produto, convencendo o público consumidor através do texto argumentativo para sua aquisição e que geralmente é propagado em diferentes suportes, como: outdoors, TV, rádio, revistas, etc. Outra característica desse gênero é o uso da linguagem verbal e não verbal como recurso básico também para persuadir o público leitor (ANTUNES, 2010).

No trabalho realizado pelos bolsistas (E), com a turma do 8º ano, reconhecemos três concepções de escrita: o gênero; o processo; a habilidade (IVANIČ, 2004).

No (9) recorte, temos: **“o anúncio publicitário tem como finalidade primordial persuadir o receptor sobre determinadas ideias e/ou produtos. Ele é composto, na maioria das vezes, de título, imagem, corpo do texto, slogan e assinatura”**.

Esse recorte exemplifica o trabalho com o gênero anúncio publicitário. Os bolsistas (E) delimitam como condição de escrita o reconhecimento do texto a partir de seu aspecto estrutural e composicional; em que há uma adequação da escrita que passa pela proposta de produção do “texto/gênero” sinalizando sua função sociocomunicativa e criativa através da linguagem que busca persuadir o público leitor.

No (10) recorte, reconhecemos a segunda concepção de escrita que aqui foi identificada, o processo. Observamos que os bolsistas (E) situam os alunos em relação à organização da escrita do gênero. No comando deste planejamento, está uma série de perguntas e orientações de escrita sinalizadas pelos bolsistas, exemplo: **“Identifique e descreva o público alvo; Crie um título e um slogan simples”**; **“Qual a importância de apresentar para a sociedade (público-alvo) um anúncio publicitário que aborde a temática escolhida por você?”**.

A partir dessas respostas, os alunos poderão construir o texto/gênero anúncio publicitário, em que deverão reconhecer o estabelecimento das relações linguísticas, estruturais, do propósito comunicativo, entre outros. Desse modo, as ações metodológicas que foram sendo aplicadas, passam a encaminhar os alunos para a produção do texto.

Nesse percurso, identificamos a terceira concepção de escrita: a habilidade. Nesta, há um trabalho com a língua em curso que passa a ser exigida dos alunos durante a composição do gênero, no tocante ao fato de que há uma preocupação no uso dos verbos no imperativo como estratégia de convencimento para persuadir o público leitor. Veja: **“Crie um texto memorável que seja curto, mas impactante e significativo, utilizando verbos no imperativo e de ação. Aposte no seu poder de convencimento e tente despertar a emotividade do público-alvo por meio das palavras, para isso, se coloque no lugar do leitor”**.

No desenvolvimento dessa concepção de escrita, a habilidade, é necessário que o aluno reconheça o que é um verbo no modo imperativo, para que haja um trabalho efetivo com a língua. Conforme visto nesses recortes, identificamos uma escrita que tem como foco a interação, e que busca no reconhecimento da prática social que se concretiza nas interações entre os agentes a produção escrita de um produto que precisa ser finalizado, nesse caso, o gênero anúncio publicitário (KOCK; ELIAS, 2010).

**Na atividade 06 – no anexo 06**, aplicada para a turma do 8º ano, propõe-se um trabalho com o gênero textual “charge” a partir do tema: respeito à diversidade no âmbito escolar: desafios e enfrentamentos.

Além disso, a charge ao fazer uso da linguagem verbal e não verbal estabelece relações de sentido com o público leitor por retratar uma temática que está no cotidiano do espaço escolar o preconceito racial.

Para o reconhecimento do gênero, em relação à construção da linguagem e de seus aspectos semânticos, os alunos receberam as seguintes orientações:

### 11 Recorte



Disponível em: <https://alinesouzaenf.blogspot.com/2016/09/preconceito-racial-no-brasil.html>

### 12 Recorte

**Notamos nesta charge que uma das personagens é discriminada por possuir características de uma pessoa negra. Que discriminação ela sofreu? Qual a sua opinião em relação a essa discriminação? (Anexo 6, Grifos nossos)**

### 13 Recorte

**Os transgêneros são aqueles que vão além do simples conceito de masculino e feminino. De acordo com a imagem ao lado e o vídeo apresentado no dia 29/05 sobre essa temática, qual a sua opinião sobre a mudança de vida dessas pessoas? (Desenvolva um texto com no mínimo 15 linhas)(Anexo 6, Grifos nossos)**

A charge faz parte de um gênero jornalístico que se utiliza do texto verbal e não verbal para expressar à sociedade um posicionamento em relação aos fatos cotidianos. Por essa razão, é marcado pela crítica e pelo humor em sua produção.

No trabalho realizado pelos bolsistas (F), na turma do 8º ano, observamos que o (11) recorte, traz a temática da discriminação e do preconceito racial no Brasil, em que busca mobilizar reflexões e discussões para o enfrentamento dessas situações no cotidiano escolar. No (1) recorte, temos: **“Eu só quero saber o que meu cabelo te fez de mal?...Prá você está falando que ele é ruim?...”**.

O comando da atividade sinaliza um trabalho com a linguagem, no desenvolvimento da habilidade linguística dos alunos a partir da leitura do texto

verbal e não verbal e da interpretação e compreensão na relação de dialogicidade que existe entre ambos. A imagem dos personagens nos leva a essa compreensão, quando a mulher branca se sente constrangida com a reclamação de quem se sentiu ofendida, nesse caso, a mulher negra.

O trabalho com o gênero charge é viabilizado assim, a partir da exploração das relações semânticas do texto verbal e não verbal e dos conhecimentos de mundo dos alunos e de sua realidade, para que assim eles possam reconhecer na charge os aspectos constitutivos que a caracteriza. Desse modo, observamos um encaminhamento no trabalho desenvolvido que nos direciona para a concepção de escrita que aqui identificamos o gênero.

No (12) recorte quando é proposto para os alunos que respondam: **“Que discriminação ela sofreu? Qual a sua opinião em relação a essa discriminação?”**, o aluno é confrontado a responder o que entendeu sobre a charge e o tema em questão.

Sendo assim, a adequação da escrita, no domínio da habilidade leitora, se caracteriza pelo propósito comunicativo do texto, que encaminha a aprendizagem da escrita para o reconhecimento do gênero e de suas propriedades textuais, como informatividade e situacionalidade (ANTUNES, 2010).

No (13) recorte, o trabalho dos bolsistas (F) nos encaminha para a segunda concepção de escrita que aqui identificamos como processo. Este por sua vez, deriva da solicitação de produção de um texto que contenha de dez a quinze linhas, e que contemple as relações com o vídeo apresentado no dia 29/05, com compreensão da imagem e da temática trabalhada “os transgêneros”, ex: **“De acordo com a imagem ao lado e o vídeo apresentado no dia 29/05 sobre essa temática, qual a sua opinião sobre a mudança de vida dessas pessoas? (Desenvolva um texto com no mínimo 15 linhas)”**

Através da temática desenvolvida, é possível identificar uma escrita que tem como foco a interação dialógica da língua e o seu reconhecimento nas relações com o gênero textual charge (KOCK; ELIAS, 2010).

**Na atividade 07 – anexo 07**, aplicada para a turma do 8º ano, os alunos são orientados para a produção de uma “resenha crítica”. Para produzir esse texto, os alunos receberam as seguintes orientações:

14 Recorte

Após a leitura do clássico “O médico e o monstro”, de Robert Louis Stevenson e depois de responder as perguntas propostas, **redija uma Resenha Crítica sobre a obra fazendo um breve comentário sobre os fatos** que nela se passam, **comente e posicione-se acerca da temática principal, leve em consideração o período histórico em que o autor a escreveu.** (Anexo 7, Grifos nossos)

A resenha crítica circula com certa frequência no espaço jornalístico. Entretanto, é comum as escolas solicitarem esse tipo de produção para os alunos. Sua tipologia textual é de natureza descritiva.

Nessa atividade, os bolsistas (G) propõem a realização de um trabalho com o texto literário, através da obra “*O médico e o monstro*”, de Robert Louis Stevenson. Esse aspecto marca a primeira concepção de escrita aqui identificada, o processo.

É o que vemos nesse (14) recorte no comando da atividade: **“Após a leitura do clássico “O médico e o monstro”, de Robert Louis Stevenson e depois de responder as perguntas propostas, redija uma Resenha Crítica sobre a obra fazendo um breve comentário sobre os fatos que nela se passam”.**

Na sequência da solicitação, os alunos recebem as orientações em relação à escrita, em que deverão organizar as ideias para posicionar-se sobre o tema presente na obra, construindo assim, os comentários necessários que conduzirão a execução da atividade.

Conforme visto no (14) recorte, pela temática desenvolvida é possível identificar a solicitação de uma escrita que tem como foco o produto textual. Esse trabalho se concretiza no reconhecimento das relações dialógicas e intertextuais entre a leitura do texto literário e a produção escrita de outro gênero, a resenha crítica (KOCK; ELIAS, 2010).

Na sequência desse mesmo recorte, observamos que o encaminhamento da ação ainda nos leva ao processo de produção do gênero resenha crítica. Esse processo de produção, conforme mencionado anteriormente perpassa a relação dialógica entre as duas tipologias, uma de natureza narrativa e outra de natureza argumentativa, marcando a forte presença da intertextualidade intergêneros (ANTUNES, 2010).

Conforme vemos nesse outro recorte: **“comente e posicione-se acerca da temática principal, leve em consideração o período histórico em que o autor a escreveu”**, ou seja, o aluno novamente é orientado para que faça uso do texto literário “O médico e o monstro”, no sentido de construir o texto expositivo-argumentativo que lhe é exigido.

**Na atividade 08 – anexo 08**, aplicada para a turma do 9º ano, orienta-se a produção de um “resumo”. O resumo solicitado é de natureza expositivo-informativo. O tema proposto é o “Etnocentrismo religioso”. Nessa atividade reconhecemos três concepções de escrita: o gênero; o processo e a prática social (IVANIČ, 2004).

Para produzir esse texto, os alunos receberam as seguintes orientações:

#### 15 Recorte

Tendo em vista que **o resumo é um gênero textual que expõe, fielmente, as ideias ou fatos do texto original, levando em conta as partes essenciais, a progressão das ideias e a correlação estabelecida em cada parte do texto. Reescreva o texto, tendo por base as aulas e palestras assistidas, para ser apresentado, posteriormente, na culminância em sala. Seu resumo deverá ser informativo, pois, no evento, seus colegas e os convidados presentes terão a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o tema “Etnocentrismo Religioso”.** (Anexo 8, Grifos nossos)

#### 16 Recorte

Abaixo, **seguem algumas instruções que orientarão você a produzir este texto:** a) Faça uma leitura para ter a compreensão global do texto a ser reescrito, busque identificar no texto: o autor, a data de produção e o tema; b) Perceba também, possíveis exemplos, parágrafos com ideias iguais, descrições de lugares e justificativas e citações, esses elementos devem ser retirados do texto; c) Ao fazer a leitura observe quais conectivos ou organizadores textuais são utilizados pelo autor como, por exemplo, ‘porque, portanto, mas etc., busque substituí-los por outros como por exemplo, ‘logo, já que, no entanto, assim, entretanto, ainda, etc. d) Produza um resumo que contenha, no mínimo, 15 linhas e, no máximo, 25 seguindo o protótipo abaixo. (Anexo 8, Grifos nossos)

No (15) recorte, os alunos são orientados em relação ao reconhecimento do gênero. Vejamos: **“o resumo é um gênero textual que expõe, fielmente, as ideias ou fatos do texto original, levando em conta as partes essenciais, a progressão das ideias e a correlação estabelecida em cada parte do texto”.**

A primeira concepção de escrita aqui sinalizada, explora as características do gênero, orientando os alunos sobre suas partes essenciais, a progressão das ideias e a correlação textual. Na sequência é sinalizado para o aluno o gênero a ser construído: **“Seu resumo deverá ser informativo”.**

A partir dessas orientações, passam a serem construídas as estratégias para o processo de organização textual da escrita, nossa segunda concepção.

No (16) recorte, temos: **“seguem algumas instruções que orientarão você a produzir este texto: a) Faça uma leitura para ter a compreensão global do texto**

**a ser reescrito, busque identificar no texto: o autor, a data de produção e o tema; b) Perceba também, possíveis exemplos, parágrafos com ideias iguais, descrições de lugares e justificativas e citações, esses elementos devem ser retirados do texto”.**

Nessa perspectiva, o texto passa a ganhar sentido quando se torna produto de uma prática social, nossa terceira concepção de escrita aqui identificada. Observamos que o tema “Etnocentrismo religioso” deverá ser trabalhado no ambiente escolar e em seguida será apresentado para convidados no evento da escola.

É o que afirma-se no (16) recorte: [...] **no evento, seus colegas e os convidados presentes terão a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o tema “Etnocentrismo Religioso”.**

A escrita nessa perspectiva passa a ter dois focos: 1) o “produto”, ou seja, o texto/gênero acabado e 2) a interação dialógica no uso da língua para o reconhecimento do texto na prática comunicativa de escrita que deverá ser mediada pela construção informativa e expositiva do gênero, nesse caso, o resumo, que deverá ser apresentado na culminância da escola (KOCK; ELIAS, 2010).

**Na atividade 09 – anexo 09**, aplicada em uma turma do 7º ano, observamos que os bolsistas (I) propõem uma atividade cuja produção escrita é utilizada para o reconhecimento das relações de sentido e dos elementos narrativos no gênero conto “*Pega ladrão, papai Noel*”, de Marcos Rey.

No trabalho realizado, identificamos que o ensino da escrita esteve ancorado na exploração da leitura, compreensão e interpretação do texto.

#### 17 Recorte

**Considerando as discussões realizadas em sala sobre as características formais do gênero textual conto, no que compreende a sua forma simples do narrar, bem como as características estruturais, responda as questões abaixo** (Anexo 9, Grifos nossos)

#### 18 Recorte

**2. Retire do texto o trecho que, na sua opinião, inicia o clímax do enredo** (Anexo 9, Grifos nossos)

O gênero textual conto se caracteriza por ser uma obra de ficção, de natureza narrativa. Normalmente, ele apresenta em sua organização estrutural um narrador,

personagens, ponto de vista e enredo. Esses aspectos constitutivos dizem respeito aos critérios tipológicos que categorizam esse texto (TRAVAGLIA, 2009).

No (17) recorte, os bolsistas (I) orientam os alunos em relação a esses aspectos que foram vistos durante as aulas: **“Considerando as discussões realizadas em sala sobre as características formais do gênero textual conto, no que compreende a sua forma simples do narrar bem como as características estruturais, responda as questões abaixo”**.

No (18) recorte, identificamos uma concepção de escrita: o gênero (IVANIČ, 2004). Através da leitura, compreensão e interpretação do texto sinaliza-se o reconhecimento dos aspectos estruturais e composicionais em relação aos elementos da narrativa. Ex: **“Retire do texto o trecho que, na sua opinião, inicia o clímax do enredo”**.

O gênero, enquanto concepção de escrita, aqui, se realiza a partir das discussões problematizadas sobre as características formais e estruturais do texto narrativo. Além disso, faz-se uma referência a forma simples como o texto deve ser compreendido em sua linguagem. A partir daí, o aluno é orientado através da leitura a responder a atividade proposta. Sendo assim, evidenciasse uma perspectiva dialógica e sociointeracional da língua no processo de apreensão dos dois eixos: leitura e escrita (KOCK; ELIAS, 2010).

Para responder as questões da atividade o aluno precisará realizar um trabalho de compreensão do texto, identificando os elementos constitutivos do conto para então realizar uma escrita que contemple o que lhe é solicitado. Ao apropriar-se da leitura, compreendendo os sentidos do texto, o aluno passa a interagir socialmente através da escrita, reconhecendo as especificidades do gênero através do tema trabalhado em sala de aula.

**Na atividade 10 – anexo 10**, aplicada em outra turma do 7º ano, a concepção de escrita e o reconhecimento do gênero conto aqui identificada na atividade 09, também aparece nesta atividade.

## 19 Recorte

1. Após a leitura do título do conto “O bife e a pipoca”, **qual (ais) hipótese (s) você tem sobre o enredo desse texto?** 2. Agora, tendo realizado a leitura do primeiro capítulo do conto, **comente: qual a relação entre o título e “Carta de amigo”?** 3. Qual a relação estabelecida entre Guilherme e Rodrigo? Comente exemplificando com fragmentos da carta. 4. **Análise o segundo capítulo do conto, intitulado “Na sala de aula”, e descreva suas primeiras impressões sobre as características comportamentais dos personagens Tuca e Rodrigo.** (Anexo 10, Grifos nossos)



## 20 Recorte

No sábado ao meio dia o Tuca estava chegando na casa do Rodrigo. Ele nunca tinha pisado num edifício daqueles: porteiro, tapete, espelho por todo o lado, elevador subindo macio, empregada abrindo a porta para ele entrar. (Cap. 04. pág. 32).

E Rodrigo ia olhando cada barraco, cada criança, cada bicho, vira-lata, porco, rato, olhando tudo que passava: bonito? Estrela? Cadê?! (Cap. 07. pág. 39)

**Comente os dados contrastantes da vida dos personagens.**

(Anexo 10, Grifos nossos)

No trabalho realizado pelos bolsistas (J), identificamos o gênero como concepção de escrita que se evidencia no comando das atividades para o reconhecimento do texto e de sua interface (IVANIČ, 2004).

Conforme vemos no (19) recorte: **“qual (ais) hipótese (s) você tem sobre o enredo desse texto? [...] descreva suas primeiras impressões sobre as características comportamentais dos personagens Tuca e Rodrigo”**.

Nessa atividade o trabalho com o conto *“O bife e a pipoca”*, de Lygia Bojunga, tem como objetivo propiciar o desenvolvimento da habilidade leitora nos alunos em relação ao texto, sua interpretação e compreensão.

O trabalho com o gênero recai sobre o processo sociocognitivo que se dá no uso da linguagem e da leitura que possibilita o enfoque das ações sobre o reconhecimento dos elementos narrativos, como: enredo, personagens, clímax; para a compreensão do texto.

No (20) recorte, o reconhecimento desses elementos informativos presentes na tipologia textual narrativa direcionam a ação dos bolsistas (J) para o trabalho com o gênero. Ex: **Comente os dados contrastantes da vida dos personagens.**

Sendo assim, a concepção de escrita aqui sinalizada perpassa a relação dialógica entre a leitura do texto, nos sete capítulos do conto e sobre a identificação dos elementos narrativos para o processo de apreensão conteudística a serem aprendidos pelos alunos, principalmente para a produção de uma escrita que é mediada pela atividade de perguntas e respostas.

Além disso, o aluno deverá comentar e contrastar a vida dos personagens, para tanto, ele terá que ter lido, compreendido, e reconhecido no texto um dos aspectos que o constituem, nesse caso, os personagens. Observamos assim, nessa atividade, que o foco da escrita está na interação entre os interlocutores (KOCK; ELIAS, 2010).

Conforme foi sinalizado nas 10 propostas aqui analisadas, percebemos que as concepções de escrita aqui evidenciadas corroboram para o ensino sistemático dos gêneros e suas tipologias textuais, como conteúdos específicos para a disciplina de língua portuguesa, no ensino fundamental II, em todos os anos de formação.

Dessa forma, o ensino da escrita, mais especificamente dos gêneros, funciona como um importante objeto na construção do conhecimento e no desenvolvimento das aprendizagens a que os alunos são orientados nesses espaços escolares.

Isso nos direciona a responder a questão de pesquisa que motivou essa análise: Que concepção(ões) de escrita fundamenta(m) as propostas de atividades elaboradas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Letras - UFCG) para os alunos do ensino fundamental II (6º a 9º ano) das escolas atendidas pelo projeto?

Em resposta a essa pergunta, após realizarmos a análise do *corpus*, compreendemos que o ensino da escrita nas atividades propostas pelos pibidianos, objeto de nossa pesquisa, resultam de um planejamento que busca contemplar os três eixos de ensino: leitura, escrita, conhecimento sobre a língua e sobre a norma.

O processo dialógico entre os eixos de ensino têm como base de sustentação o texto que, por sua vez, tem na aprendizagem da língua e nas relações que se estabelecem no espaço escolar o bojo para sua construção.

Nessa direção, os bolsistas buscam fundamentar suas atividades, em teorias cognitivas e interacionistas da língua, bem como em práticas sociais de escrita que estão relacionadas aos conteúdos pedagógicos ministrados, como os textos de tipologias diversas e os gêneros abordados que orientaram as atividades na disciplina de língua portuguesa e em temas que estão presentes no cotidiano e nas vivências dos alunos que foram contemplados por essas ações.

Nessa perspectiva, a construção pedagógica se fundamenta, ora nas teorias sociocognitivas que se concretizam no trabalho com a linguagem em função do processo de ensino-aprendizagem de LP que é promovido pelo desenvolvimento das estruturas mentais; ora pelas teorias sociointeracionistas, em que se percebe que esses sujeitos estão sendo construídos socialmente através da interação entre eles próprios e da participação nesses espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, os dados demonstram que o foco do ensino de LP ainda está centrado em aspectos do texto como visto nas atividades com os gêneros textuais narrativos (contos); e os argumentativos (resumos e resenhas), esses dados

revelam que ainda há muito para se explorar em relação à linguagem em práticas sociais efetivas. Esses resultados correspondem ao ensino da escrita, mas especificamente, dos gêneros/textos nas propostas elaboradas por esses sujeitos e aplicadas nesses espaços escolares.

Destas resultam ainda, as implicações para a formação dos bolsistas envolvidos, os futuros professores de língua portuguesa, em que podemos afirmar que há uma tentativa de:

- 1) explorar gêneros textuais não escolarizados, como o meme;
- 2) envolver os alunos em práticas de leitura que estejam associadas ao cotidiano deles na escola, a exemplo do resumo;
- 3) que dentre as ações realizadas, há um reforço sobre o trabalho realizado com os gêneros textuais escolarizados, como: conto, resenha, artigo de opinião e, em muitos casos, pouco se dá visibilidade ao propósito de leitura ou escrita desses textos;
- 4) Que a partir desses apontamentos, é possível afirmar que esse professor em formação pode vir a explorar essa experiência para refletir sobre um ensino mais eficaz e produtivo, o que lhe permitiria ousar no tratamento de determinados gêneros textuais e questões linguísticas pouco recorrentes na escola.

E que em consequência dessas implicações outras influências sobre a formação dos pibidianos possam ser ressaltadas, como o fato de que: 1) a partir dessas experiências, os bolsistas passam a ser orientados pela organização escolar e pelas propostas curriculares pedagógicas - teóricas e práticas que estão vinculadas a cada realidade institucional; 2) de que os bolsistas passam a reorientar suas práticas para alcançar uma formação diferenciada e complementar à formação teórico-universitária; 3) que no escopo da troca dessas experiências, outras vão sendo agregadas, conforme elas vão sendo relatadas entre os próprios participantes do projeto (professores, supervisores, coordenadores e bolsistas); e 4) que a partir dessas confluências, entre teorias e práticas, podemos afirmar que o projeto Pibid atua na universidade como um importante formador para as licenciaturas.

Dito isto, passemos ao próximo tópico dessa análise.

## **4.2 A RECORRÊNCIA DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NA ESCOLA**

No tópico anterior, observamos que as recorrências no ensino do texto e dos gêneros textuais escritos acontecem com certa frequência no ambiente escolar. Esse enfoque nos permite refletir em relação ao ensino dos textos/gêneros como uma condição social imprescindível para o desenvolvimento das competências e habilidades de escrita a serem dominadas e apreendidas pelos alunos durante sua formação.

Tais habilidades e competências linguísticas estão relacionadas à leitura, interpretação e compreensão dos textos; ao domínio da gramática e às normas ortográficas; e à solicitação de produção dos gêneros escritos que foram escolarizados durante as ações.

Como vimos, na elaboração das atividades realizadas pelos pibidianos, no processo de didatização de ensino da escrita, em língua portuguesa, nas turmas do 7º ao 9º ano foram sinalizadas algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas pelos alunos da educação básica através da leitura de diferentes textos e da escrita de diferentes conteúdos para a realização dos objetivos pretendidos com cada produção.

Haja vista que o processo de domínio da escrita precisou ser compreendido e internalizado pelo aluno, para que esse pudesse ganhar autonomia sobre sua produção, reconhecendo, assim, as possíveis relações de sentido que a leitura e a escrita sinalizavam com os textos trabalhados, seus aspectos funcionais e situacionais para o ensino dos gêneros em LP.

No diálogo entre as teorias que aqui já foram discutidas anteriormente, as práticas assumidas pelos bolsistas no ensino de língua portuguesa refletem sobre algumas propostas conteúdos que se voltam para a perspectiva do ensino tradicional da gramática como na atividade em que se aborda o gênero meme, em que os alunos são orientados a identificar os tipos de sujeitos simples, compostos e indeterminados utilizando o texto como pretexto para esse fim.

Em relação às diferentes tipologias abordadas e dos distintos gêneros a serem reconhecidos, aprendidos e reproduzidos nesses espaços escolares, identificamos os gêneros argumentativos, narrativos e de humor, como: artigos de opinião,

resumos crítico e informativo, resenha crítica, anúncio publicitário, charges, memes, e o trabalho com os contos na sala de aula.

No encaminhamento dessas ações, observamos que a recorrência dos gêneros textuais escolarizados, como artigos de opinião, resumos e contos influenciam as práticas pedagógicas no ensino de língua. Das dez atividades analisadas observamos que o trabalho com os gêneros escritos seguem distintas propostas metodológicas. Decorrem desse processo algumas implicações para a formação dos bolsistas e dos alunos do fundamental II, que aqui já foram sinalizadas no tópico anterior.

Sendo assim, pode-se dizer que o trabalho com a escrita, realizado pelos bolsistas, é oriundo do trabalho com o texto, da geração e organização das ideias que são mediadas através das atividades e dos gêneros propostos. O que nos faz reconhecer que a escrita na educação básica, pode sim propiciar a partir dessas práticas, formas particulares de ação situada sobre como a língua escrita funciona em diferentes contextos de uso.

Ao realizarmos uma reflexão sobre as atividades propostas pelos bolsistas pibidianos, observamos que os tipos textuais mais recorrentes trabalhados, em 2017, foram os argumentativos e os narrativos. Na maior parte das atividades, os alunos foram orientados a produzir o texto, cujo gênero às vezes sinalizava uma preocupação no domínio da escrita e do código linguístico, como no caso do anúncio publicitário, em que há uma preocupação relativa ao uso dos verbos no imperativo, e dos artigos de opinião e de sua construção argumentativa.

Observamos, ainda, que em outras propostas analisadas, principalmente nas que abordavam os gêneros narrativos e de humor, como contos, charge e memes, o objetivo maior do ensino era desenvolver nos alunos a habilidade leitora, entretanto, a escrita estava condicionada às questões avaliativas no processo de interpretação e compreensão do texto/gênero. Por essa razão, ela não se dissociava do processo de ensino-aprendizagem da língua, transformando-se assim, num importante objeto de ensino.

Em geral, quando falamos em práticas pedagógicas, nossas ações estão sendo organizadas em torno dos três eixos: leitura, escrita, dos conhecimentos sobre a língua e a norma padrão (PCNs, 1998; BNCC, 2017). O interessante nesse processo é reconhecer que a partir dessa articulação entre leitura e produção escrita, como foram propostos nas atividades de abordagem dos gêneros textuais e

de gramática é possível reorganizar o ensino de LP, provocando os alunos para uma aprendizagem mais reflexiva, conforme os documentos parametrizadores orientam e mediante as práticas adotadas pelos bolsistas.

Sendo assim, passamos para as considerações finais da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto no início desta pesquisa, objetivamos, de forma geral, identificar às concepções de escrita que estavam subjacentes as atividades elaboradas pelos bolsistas pibidianos para os alunos do Ensino Fundamental II, podemos dizer que as práticas de escrita estão voltadas para o reconhecimento dos textos e a produção de gêneros que estão no cotidiano da escola. Escrita que se volta para a relação sociocomunicativa do texto, que em algumas produções ocorrem de maneira situada.

Apesar das práticas de ensino de escrita ainda sinalizarem o reforço no ensino da gramática tradicional em função de uma possível proposta de análise linguística, é possível afirmar que o critério de elaboração das questões, a exemplo da atividade do meme, demonstram uma tentativa de se realizar um trabalho que contemple essa finalidade.

Durante a análise das propostas, foi possível observar que muitas vezes os bolsistas, com o auxílio dos supervisores, difundem uma prática de ensino de língua portuguesa que se voltam para os conteúdos e a adequação aos aspectos comunicacionais do texto/gênero. Uma concepção de escrita que tem como foco a interação entre os interlocutores e a apropriação do texto no reconhecimento com a interface do gênero (KOCK; ELIAS, 2010; IVANIC, 2004)

Em direção as concepções de ensino/aprendizagem de escrita, é preciso que reconheçamos as implicações das ciências humanas, para a formação dos bolsistas e para a fundamentação desta pesquisa. Observamos, assim, que os sujeitos da pesquisa, assumem diferentes concepções de escrita, conforme os objetivos da atividade eram especificados. Dentre elas, destacamos: a escrita como gênero, processo, habilidade, prática social.

É importante salientar que tais práticas de ensino e concepções de escrita não são excludentes entre si, ao contrário disso, elas estão imbricadas em um processo contínuo de reconhecimento e trabalho com o ensino do gênero.

Esse reconhecimento indica uma implicação sobre a crença que se deflagrou no ambiente escolar, em que trabalhar com o gênero indica uma adequação a métodos de ensino mais modernos e adaptados à realidade dos alunos, prática tão recorrente, atualmente, nas salas de aula. Para esses professores em formação, a

presente situação parte do próprio fazer docente, sinalizando uma escolha de métodos pedagógicos adotados e preferidos por eles.

As práticas e objetos de ensino da escrita revelaram a complexidade no ensino dos gêneros e das questões sociais que foram abordadas nessas atividades. Nota-se que para alguns sujeitos da pesquisa, o ato de escrever deve estar condicionado à prática, ou seja, aprender a escrever, escrevendo, para que se possa construir um bom texto. Para outros sujeitos da pesquisa, que o ensino da escrita esteja vinculado à leitura, compreensão e interpretação dos textos num processo contínuo e ininterrupto, em que a produção escrita do gênero, como produto final, não é a meta dos professores em formação, mas um caminho para se chegar aos objetivos de ensino aprendizagem para cada proposta de atividade aplicada.

Desse modo, observamos que as atividades propostas para o ensino de língua portuguesa exploram conteúdos pontuais e pouco articulados, inclusive entre os eixos da língua. Entretanto, há atividades que sinalizam um trabalho que envolve as interações dialógicas entre os três eixos: leitura, escrita; o conhecimento sobre a língua e a norma padrão (BNCC, 2017); principalmente, as que propõem a leitura, interpretação e compreensão dos textos para a produção textual/gêneros.

Nessa perspectiva, a recorrência no ensino dos gêneros indicou que das (10) dez atividades elaboradas e aplicadas pelos bolsistas, (5) cinco se voltaram para a produção escrita de gêneros textuais específicos, (4) para atividades que envolviam leitura e apreensão de conteúdo e (1) para a produção de um texto a partir do comando de perguntas e respostas relativo à compreensão temática.

Na atividade 1 e 4 para a produção do artigo de opinião;

Na atividade 5 para a produção do anúncio publicitário;

Na atividade 7 para a produção da resenha crítica;

Na atividade 8 para a produção do resumo informativo.

Na atividade 6, referente a charge, identificamos que nas questões 4 e 5, os bolsistas (F) solicitam dos alunos a produção de um texto, que pode variar entre dez e quinze linhas, porém não é condicionado ao aluno a produção de um gênero em específico, apenas que ele produza um texto em resposta ao que ele compreendeu da imagem e do tema trabalhado em sala.

Dessas, apenas a atividade 1 sinalizou a reescrita como processo de continuidade das ações na prática de escrita assumida pelos bolsistas. É preciso ressaltar que não temos como avaliar o progresso desses alunos, já que não era



objetivo nosso analisar possíveis correções, esse dado serve apenas para provocar uma reflexão acerca do trabalho realizado pelos bolsistas no espaço escolar.

Como implicações para a formação docente, concluímos que: 1) os pibidianos passam a ser orientados pela organização escolar e pelas orientações curriculares; 2) que os bolsistas passam a alcançar uma formação diferenciada e complementar à formação universitária, embora ainda haja dificuldades em compatibilizá-las 3) que no escopo da troca das experiências sobreaspectos relativos à docência outras vão sendo agregadas; e que entre teorias e práticas, podemos afirmar que o projeto Pibid atua na universidade como um importante programa que altera a formação inicial desses bolsistas.

Sendo assim, validamos a importância nos resultados obtidos através da análise, que evidenciam as contribuições desta pesquisa para os estudos linguísticos e para a formação docente. O que também explica a importância do tema desenvolvido para o meio acadêmico, inclusive para esta pesquisadora.

Poderíamos sugerir ainda, uma nova pesquisa que investigasse os resultados obtidos através das ações realizadas no ensino dos gêneros escritos e de sua reescrita para formação dos alunos do ensino básico. Assim, seria possível identificar não apenas as concepções de escrita subjacentes as propostas, mas os resultados das práticas assumidas pelos alunos no uso dessas concepções, que passariam a ser vistas sob um novo olhar metodológico e pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 39-85.

\_\_\_\_\_. A escrita de textos na escola: de olho na diversidade. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 207-216.

\_\_\_\_\_. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 29-44.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. Disponível em: . Acesso em 12 de dezembro de 2017.

BAWARCHI, A. S.; REIFF, M. J. Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. In: *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 213-222.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W.U. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BATISTA, A. A. G. *Entrando na cultura escrita: um caso improvável nas primeiras décadas do século xx*; projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. p. 1-11. Disponível em: Acessado: 20.01.2018

COSTA VAL, Maria G. (1993). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

COULMAS, Florian. *A sociedade das letras*. Escrita e Sociedade. 1ªed. São Paulo: Parábola editorial, 2014, p. 107-131.

FIGUEIRA, A. P. C. *Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem\**. *Problemática conceptual e outras rubricas*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidade de Coimbra, Portugal, 2005. p.1-21.

GARCEZ, L. Os mitos que cercam o ato de escrever. *Técnica de redação: o que é preciso saber*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.1-11.

IVANIČ, Roz. *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Co, 1998.

\_\_\_\_\_. *Discourses of Writing and Learning to Write*. Language and Education, Vol. 18, No. 3, 2004.

KALMAN, Judith. Cultura escrita em contexto. In: *Saber lo que ES La letra: uma experiência de lectoescritura com mujeres de mixquic*. Siglo XXI Editores, S. A. de C.V., 2004, p.17-44.

\_\_\_\_\_. Cultura escrita *El aprendizaje de la lecturayla escritura para su uso enla vida cotidiana*. Decísio, Invierno, 2003, p. 3-7

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

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: Quo Vadis?. In: *Revista Delta, edição especial*. Vol.17. p. 11-23. São Paulo, 2001. Disponível em: Acessado em: 27/03/2017

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez editora, 2002.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9-15.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed.São Paulo: Cortez, 2011.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

MORAES, A. M. C. de. Gramática textual: formas de comunicação. In: *Enciclopédia do estudante: redação e comunicação: técnicas de pesquisa, expressão oral e escrita*. 1ed. São Paulo: Moderna, 2008.

POSSENTI, S. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, JoãoWanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard. etalli. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: *O livro didático de português: múltiplos olhares*. DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 89 - 101.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Produção de textos escritos sob o enfoque de gêneros. In: *Letramentos em linguagem: PNAIC Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 59-67.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1ªed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. In: *Introdução à pesquisa científica em educação*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2008. p.1-38. Disponível em: Acesso em: 01/05/2017

TRASK, R.L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*. Artigo acadêmico. Universidade Estadual Paulista, 2009. p. 1 - 41. Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127](http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127) Acessado em: 20.01.2018.

## ANEXOS

### ANEXO 01 - Atividade 01

Disciplina: Língua Portuguesa      Ano: 9º      Turno: Tarde  
Professor: \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Bolsistas: \_\_\_\_\_  
Aluno (a): \_\_\_\_\_



### AVALIAÇÃO BIMESTRAL III

#### INSTRUÇÕES:

- Evite qualquer tipo de rasura e o uso do corretivo.
- Use apenas caneta azul ou preta para a produção.
- No primeiro parágrafo, delimite o tema e apresente uma tese, defendendo-a, em seguida, com argumentos coerentes.
- Não fuja ao tema; dê um título ao texto; e considere a norma culta do português.
- Respeite um limite máximo de trinta linhas

Boa

Sorte!

#### TEXTO MOTIVADOR

##### A tirania adolescente

‘Até poucas décadas atrás, os pais educavam seus filhos com base numa regra simples: cabia a eles exercer sua ascendência sobre a prole de maneira inquestionável, pois – como diziam os avós dos adultos de hoje – criança não tinha direito nem querer. Muita coisa mudou desde então. Com a revolução comportamental dos anos 1960, a difusão dos métodos pedagógicos modernos e a popularização da psicologia, a liberdade passou a dar o tom nas relações entre pais e filhos. A tal ponto que hoje se vive o oposto da rigidez que pontificava antes disso; em muitos lares, os pais é que se sentem desorientados e os filhos, na ausência de quem estabeleça à sua conduta, assumiram o papel dos tiranos’.(...)

Mario Covas, Veja, 18 fev. 2004

De acordo com as ideias do texto motivador, escreva o seu artigo de opinião. Você pode utilizar as informações do texto de apoio, mas não pode transcrevê-las.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 02 – Atividade 02

Disciplina: Língua Portuguesa    Ano: 9º Turno: Tarde  
 Professor: \_\_\_\_\_    Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Bolsistas: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_



1. Identifique e classifique nos textos a seguir, segundo a gramática normativa, os sujeitos simples, compostos e indeterminados. Depois, aponte qual é o gênero textual de cada item, justificando sua resposta.

a) Sujeito:

Núcleo do sujeito:

Gênero textual:

Eu e minhas amigas no futuro



Marque suas amigas 😂😂😂

b) Sujeito:

Núcleo do sujeito:

Gênero textual:



c) Frase: “Roubaram o juiz, professora!”

Sujeito:

Núcleo do sujeito:

Gênero textual:



2. Leia atentamente o meme a seguir.



Com base na compreensão do texto, pode-se afirmar que falamos de um sujeito simples? Justifique sua resposta.

3. Observe outros memes e, a partir deles, responda as questões seguintes:



- Pode-se apontar o humor como uma das características do gênero meme? Justifique sua resposta.
- Em quais suportes aparece o gênero meme?
- Na sua opinião, quais são as intenções pretendidas por quem compartilha os memes acima?
- Pode-se afirmar que o meme é essencialmente multimodal (linguagem verbal e linguagem não-verbal)? Justifique sua resposta.

### ANEXO 03 – Atividade 03

Disciplina: Língua Portuguesa      Ano: 9º      Turno: Tarde  
 Professor: \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Bolsistas: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_



**Texto 1:** O Dia Internacional da Mulher tem servido cada vez mais ao seu propósito original: uma data para reflexões sobre a luta pela igualdade feminina em todas as esferas. Muito já se avançou, há muito ainda a se avançar. O próprio ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, acredita que ainda levarão 20 anos para o salário de homens e mulheres se igualarem. E essa é apenas uma das batalhas.

Uma mudança urgente é a de mentalidade. Em pleno 2017, é inaceitável que ainda se determine o papel feminino na sociedade. A gafe do discurso de Michel Temer em homenagem às mulheres é fruto desse pensamento arcaico, num momento em que elas têm mais abertura para escolherem o caminho que querem seguir e devem ser estimuladas a isso. Colocá-las como meras “fiscais” de preços em supermercados é explicitar uma visão preconceituosa sobre as mulheres que já deveria ter sido superada. Uma prova de que é uma das batalhas que não foi completamente vencida.

Mais grave é a sensação de insegurança ainda inerente ao sexo feminino. O combate à violência contra a mulher é um dos maiores desafios, principalmente pela vulnerabilidade. Se a Lei Maria da Penha é um importante instrumento de proteção, a legislação ainda não consegue impedir a reincidência. No Estado, segundo colocado no triste ranking do feminicídio, mais da metade das mulheres com medidas protetivas em andamento são vítimas de agressões novamente. Nesse caminho, o desfecho de muitos casos é a morte.

A promoção de políticas públicas em defesa das mulheres deve ser incessante. A violência física é o grande mal a ser vencido, mas as batalhas cotidianas, como o posicionamento das mulheres na sociedade, tampouco podem ser esquecidas.

Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/2017/03/violencia-e-preconceito-1014032323.html>

**Texto 2:** Domingo, dia 20 de novembro é comemorado o Dia da Consciência Negra. A data é em homenagem ao escravo que liderou o Quilombo dos Palmares, o famoso Zumbi dos Palmares. Zumbi representava a luta dos negros contra a escravidão que sofriam no Brasil até o ano de 1888 quando foi abolida pela Lei Áurea. A técnica em meio ambiente Marlena Soares, que se reconhece como cafuza (mistura de índio com negro) viveu na pele experiências de desrespeito às pessoas negras.

A jovem Marlena Soares, 28 anos, que nasceu na comunidade do Irateua, próximo ao município de , no oeste do Pará; Conta que já sofreu na pele o peso das maldades cometidas por pessoas preconceituosas. Desde criança que a jovem lida com esse tipo de questão.

Após 128 anos do fim do período escravocrata no país, muitos negros ainda sofrem com racismo, preconceito e demais formas de discriminação referentes a cor da pele. No Brasil, segundo o Código Penal brasileiro é crime ofender a honra de um indivíduo valendo-se de elementos referentes á raça, cor, religião, etnia ou origem. Previsto na Lei nº 7.716/1989 e é chamado de Injúria Racial

“A grande interrogação da minha vida foi com certeza o meu cabelo, chegava a conversar com Deus querendo saber o porquê deu ter cabelo pixaim, sendo que todas as minhas irmãs têm cabelos lisos. Muita gente dizia que meu cabelo era feio, me chamavam de tudo na escola, sofria o bullying. Pra acabar com essa perseguição mandei alisar. Pronto, acabou com essa história de que meu cabelo era horrível agora é liso e dentro dos padrões de beleza”, relembra Marlena.

Matéria de Ana Carolina Maia. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2016/11/jovem-que-sofreu-preconceito-racial-pede-que-o-mundo-seja-mais-tolerante.html>



**Texto 3:** Recentemente, J.K. Rowling, a criadora de Harry Potter, lançou Os Contos de Beedle, o Bardo (Rio de Janeiro: Rocco), mesmo após ter declarado que “Harry Potter e as Relíquias da Morte”, o sétimo livro da série, encerraria a saga do bruxo. De fato, neste livro não sabemos nada mais de Harry, já que nem mesmo ele é citado na obra. Entretanto, Beedle nos leva de volta ao mundo dos bruxos, ao universo de Harry Potter; além disso, seus contos, como se sabe, foram citados e lidos por seus colegas de escola. A propósito, segundo Rowling, o que a levou a publicar essa coletânea de histórias (já foram publicados “Animais fantásticos e onde habitam” e “Quadribol através dos séculos”) foi uma “novíssima tradução dos contos feita por Hermione Granger”, a amiga sabida de Harry Potter.

O livro de Rowling traz cinco “histórias populares para jovens bruxos e bruxas”, mas que, com as notas explicativas da autora, podem ser perfeitamente lidas pelos “trouxas” (como Rowling se refere às pessoas sem poderes mágicos, como nós). Nessas notas, Rowling esclarece alguns termos próprios do mundo dos bruxos como, por exemplo, “inferi”, que, “são cadáveres reanimados por magia”. [...]

Em Os Contos de Beedle, o Bardo, sentimo-nos de volta ao “mundo mágico de Harry Potter”. Pena que as 103 páginas do livro acabem tão rápido: para o leitor entusiasta do mago inglês e acostumado com as suas aventuras narradas ao longo de mais de 700 páginas fica um gostinho de “quero mais”. Depois de Beedle, resta aos fãs da magia de Rowling esperar até julho de 2009, quando será lançada a primeira parte do sexto filme baseado na saga de Harry Potter, “Harry Potter e o Príncipe Mestiço”. No mundo dos livros, no entanto, parece que finalmente (e infelizmente), a saga de Potter ganhou seu ponto final. Será?

Resenha escrita por: Leonardo da Silva; Disponível em: <https://www.lendo.org/resenha-contos-beedle-bardo/>

1 - Qual a finalidade ou objetivo:

a) do texto 1:

b) do texto 2:

c) do texto 3:

2 - A que gênero textuais, respectivamente, pertencem os textos que você acabou de ler?

3 - Todos os textos que você leu tratam de questões polêmicas? Em qual texto o autor apresenta uma questão polêmica, se utilizando de argumentos e pode ser considerado um artigo de opinião? Justifique.

4 – Encontrado o texto no qual o autor defende uma opinião, um ponto de vista sobre um tema central, responda:

a) Qual a questão tratada pelo autor?

b) Nesse texto, qual a posição defendida pelo autor?

c) Cite, com suas palavras, pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defender sua posição.

5 – Como você classifica a linguagem utilizada pelo texto classificado por você como Artigo de Opinião, para quem ele se destina?

## ANEXO 4 – Atividade 04

Disciplina: Língua Portuguesa      Ano: 9º Turno: Tarde  
 Professor: \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Bolsistas: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_



### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da visualização do filme “Um grito de socorro”, da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo das aulas, redija um **ARTIGO DE OPINIÃO** sobre o tema “**A prática do bullying nas escolas do Brasil**”.

#### TEXTO I

Bullying é uma palavra inglesa que significa intimidação. Infelizmente, ela está em moda devido aos inúmeros casos de perseguição e agressões que são encontrados nas escolas de todo o mundo e que estão levando muitos estudantes a viverem situações verdadeiramente aterradoras. O Bullying se refere a todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais pessoas contra outro ou outros. Quem pratica “bullying” o faz para impor seu poder sobre um indivíduo mais frágil por meio de constantes ameaças, insultos, agressões, humilhações e assim tê-lo sob seu completo domínio durante meses ou anos. A vítima sofre calada na maioria dos casos. O maltrato intimidatório o fará sentir dor, angústia, medo, a tal ponto que, em alguns casos, pode levá-lo a consequências devastadoras como o suicídio.

Disponível em: . Acesso em 20 de junho de 2017.

#### TEXTO II

Assim como na pesquisa de 2012 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior parte dos entrevistados relataram em 2015 terem praticado bullying mais do que sofreram com o problema, e isso não apenas na escola, mas em qualquer ambiente que frequentam. Meninas são menos provocadoras do que meninos: 15,6% das alunas disseram já ter praticado bullying, enquanto entre os meninos a proporção sobe para 24,2%. A prática é um pouco mais frequente nas escolas privadas (21,2% dos entrevistados disseram fazer bullying) do que na rede pública (19,5%). Sofreram bullying com frequência 7,4% (194,6 mil) dos alunos do 9º ano, principalmente por causa da aparência física. A incidência das provocações é um pouco maior nas escolas públicas (7,6%), se comparada as particulares (6,5%).

Disponível em: Acesso em 20 de junho de 2017.

#### PLANEJANDO SEU TEXTO

Ao longo da elaboração textual, você pode organizar suas ideias. Algo que pode facilitar sua escrita é responder a seis perguntas sobre o tema e a partir de suas respostas, estender para um texto maior. São elas: 1. Qual o problema? 2. Por que se trata de um problema? 3. Quais as causas para tal problema? 4. Há alguma solução? 5. Como e por que colocar tal solução em prática? 6. Como essa proposta pode, de fato, resolver o problema? (Fonte: blogdoenem.com. br) Depois das ideias colocadas e das perguntas respondidas, produza a primeira versão do seu texto, organizando tudo em parágrafos com uma sequência lógica. (Disponível em: <http://bit.ly/ENEMPalmadamao>. Acesso em 11 de junho de 2017).

## ANEXO 5 – Atividade 05

Disciplina: Língua Portuguesa      Ano: 8º Turno: Tarde  
 Professor: \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Bolsistas: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_



### É HORA DE SER CRIATIVO!

Como vimos nas aulas anteriores, o anúncio publicitário tem como finalidade primordial persuadir o receptor sobre determinadas ideias e/ou produtos. Ele é composto, na maioria das vezes, de título, imagem, corpo do texto, slogan e assinatura. Sabendo disso, e retomando as aulas sobre as características e estrutura do gênero, responda as questões seguintes que servirão de roteiro para o que virá a ser seu anúncio publicitário.

- a) Identifique o público-alvo, ou seja, informe para quem esse anúncio será direcionado e por quê.
- b) Descreva o público-alvo, informando características como faixa etária, classe social e etc.
- c) Escolha o(s) tipo(s) de diversidade que você abordará no anúncio e justifique sua escolha.
- d) Qual a importância de apresentar para a sociedade (público-alvo) um anúncio publicitário que aborde a temática escolhida por você? Justifique.
- e) Como você espera que as pessoas que não compreendem e/ou não aceitam os tipos de diversidades existentes em nossa sociedade, reajam ao anúncio? Justifique.
- f) Seu anúncio será em forma de vídeo ou cartaz?
- g) Crie um **título** e um **slogan** simples, mas que chame a atenção do público-alvo. Para isso, aposte em algo impactante.
- h) Crie um texto memorável que seja curto, mas impactante e significativo, utilizando verbos no imperativo e de ação. Aposte no seu poder de convencimento e tente despertar a emotividade do público-alvo por meio das palavras, para isso, se coloque no lugar do leitor.
- i) Pense e descreva uma imagem marcante para ilustrar o seu anúncio ou, se for em forma de vídeo, pense e descreva o ambiente, os anunciadores, o espaço, o que será dito ou legendado e etc.

- **Agora, organize abaixo as informações finais do seu anúncio publicitário.**

TÍTULO:

---



---

--

SLOGAN:


TEXTO:


## ANEXO 06 – Atividade 06

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 8º Turno: Tarde

Professor: \_\_\_\_\_

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

Bolsistas: \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_



### Respeito à diversidade no âmbito escolar: desafios e enfrentamentos

#### Atividade.

01. Notamos nesta charge que uma das personagens é discriminada por possuir características de uma pessoa negra. Que discriminação ela sofreu? Qual a sua opinião em relação a essa discriminação?



Disponível em: <https://alinesouzaenf.blogspot.com/2016/09/preconceito-racial-no-brasil.html>

---



---



---

2. O que você entende por preconceito? Já sofreu algum?

---

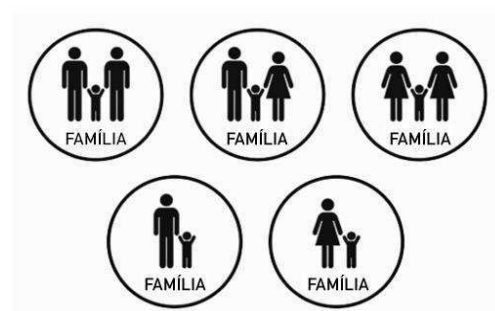


---



---

03. A imagem ao lado mostra os novos conceitos de famílias existentes atualmente. Qual sua opinião a respeito desses novos tipos de famílias?



---



---



---

4. Os transgêneros são aqueles que vão além do simples conceito de masculino e feminino. De acordo com a imagem ao lado e o vídeo apresentado no dia 29/05 sobre essa temática, qual a sua opinião sobre a mudança de vida dessas pessoas?



**(Desenvolva um texto com no mínimo 15 linhas)**

---

5. A charge ao lado mostra a intolerância sobre a diversidade religiosa. Em sua opinião, precisamos respeitar as pessoas que possuem religiões diferentes? Por quê?**(Desenvolva um texto com no mínimo 10 linhas)**



6. O que você entende por **Racismo** e **Homofobia**?

---



---



---



## Anexo 08 – Atividade 08

Disciplina: Língua Portuguesa      Ano:      Turno: Tarde  
 Professor: \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Bolsistas: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_



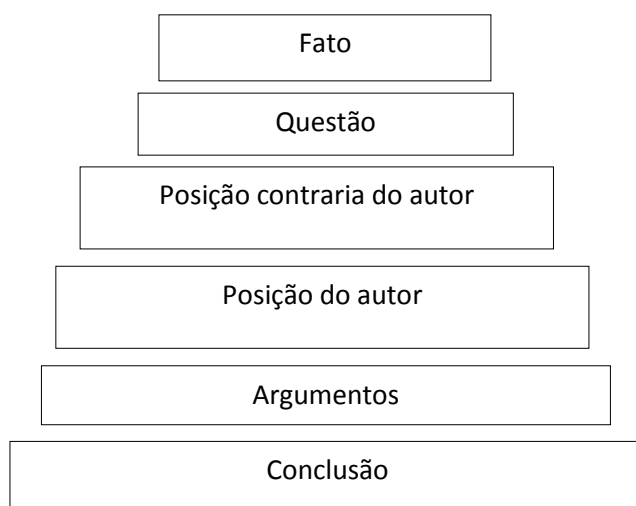
### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Tento em vista que o resumo é um gênero textual que expõe, fielmente, as ideias ou fatos do texto original, levando em conta as partes *essenciais*, a *progressão* das ideias e a *correlação* estabelecida em cada parte do texto. Reescreva o texto, tendo por base as aulas e palestras assistidas, para ser apresentado, posteriormente, na culminância em sala. Seu resumo deverá ser informativo, pois, no evento, seus colegas e os convidados presentes terão a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o tema “Etnocentrismo Religioso”.

Abaixo, seguem algumas instruções que orientarão você a produzir este texto:

- Faça uma leitura para ter a compreensão global do texto a ser reescrito, busque identificar no texto: o autor, a data de produção e o tema;
- Perceba também, possíveis exemplos, parágrafos com ideias iguais, descrições de lugares e justificativas e citações, esses elementos devem ser retirados do texto;
- Ao fazer a leitura observe quais conectivos ou organizadores textuais são utilizados pelo autor como, por exemplo, ‘porque, portanto, mas etc., busque substituí-los por outros como por exemplo, ‘logo, já que, no entanto, assim, entretanto, ainda, etc.
- Produza um resumo que contenha, no mínimo, 15 linhas e, no máximo, 25 seguindo o protótipo abaixo.

Estrutura geral de um resumo de acordo com Machado (2004)



Atenção:

Um resumo é um texto sobre outro, oral ou escrito, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se sempre o autor pelo sobrenome, por pronomes pessoais (ele\ela) ou por sua especialidade ou profissão.



## Anexo 9 - Atividade 09

Disciplina: Língua Portuguesa      Ano: 6º Turno: Tarde  
 Professor: \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Bolsistas: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_



### Pega Ladrão, Papai Noel!

Ele não era bem um Papai Noel, era mais um Santa Claus, pois trabalhava numa cadeia de lojas multinacional, a Emperador Presentes e utilidades domésticas, aquela grande, da avenida. Conta, inclusive, que fez um curso de seis semanas nos próprios states para testar e aperfeiçoar sua tendência vocacional, obtendo boa nota, apesar de cantar o "jingle Bell" com um imperdoável sotaque latino-americano. Mas seu visual, mesmo sem uniforme, impressionou favoravelmente a banca examinadora: era gordo, como convém a um Papai Noel; tinha olhos da cor do céu e a capacidade de sorrir durante horas inteiras sem nenhum motivo aparente. Aliás, um Papai Noel é isso: uma mancha vermelha que sabe rir e às vezes fala.

-Você está ótimo!-Disse-lhe o chefe da seção de brinquedos. As crianças vão adorá-lo! Era véspera de Natal e a Emperador andava preocupadíssima com as vendas, inferiores ao ano anterior. E preocupada com outra coisa, ainda: o incrível número de furtos, razão porque o Papai Noel além de sorrir e estimular as vendas teria que ser também um olheiro, um insuspeito fiscal de seção. Ele passeava pelo atraente departamento de brinquedos eletrônicos, juntamente com o seu sorriso, e acabará de passar a mão em seus cabelos louros, de um garotinho, quando viu. Viu o quê? Um homem, e mais que ele, sua mão surrupiando um trenzinho de pilha, imediatamente metido numa bolsa promocional da Emperador. Interrompendo em meio a seu sorriso. Papai Noel deu um passo firme e fez voz de vigia.

-Por favor, me deixe ver essa bolsa!

Nem todo susto é paralisante: O homem, sem largar a bolsa, saiu em disparada pela seção de brinquedos, empurrando pessoas, chutando coisas, derrubando e pisando em brinquedos. Atrás desse furacão, seguia outro furacão, este encarnado, o Papai Noel aludido que repetia em cores mais vivas os desastres provocados pelo primeiro. A cena prosseguiu com mais dramaticidade e ruídos na escadaria da Emperador, pois a seção de brinquedos era no sexto andar. No quarto pavimento Papai Noel chegou a grampear o ladrão pelo braço, mas este conseguiu escapar livrando oito degraus entre o quarto e o segundo andares. Aí, novamente Papai Noel pôs a enluvada no fugitivo, mas um grupo de pessoas que sai do elevador poluiu a imagem e ele tornou a ganhar distância.

Na avenida a perseguição teve novos aspetos e emoções. A pista era melhor para corridas, mas ainda maior o número de pessoa e obstáculos. O ladrão logo à saída da loja chocou-se com uma mulher que carregava mil pacotes, pacotinhos e pacotões. Foram todos para o chão. Um propagandista de longas pernas de pau fez uma aterrissagem forçada, que o aeroporto de Congonhas teria desaconselhado devido ao mau tempo. O Papai Noel também empurrava, esbarrava e derrubava, aduzindo ao seu esforço o " pega ladrão! ", um refrão tão comum na cidade que não entendo como ainda não musicaram. Na primeira esquina, quase. Um carro bloqueou a fuga do homem, que ficou hesitante enquanto seu colorido perseguidor se aproximava em alta velocidade.

Quando o ladrão do brinquedo entrou numa galeria da Barão, os espectadores, digamos assim, tiveram a impressão de que tinha se livrado do Papai Noel. Mas a câmera 2 logo mostrou o santo velhinho entrando também na galeria com o mesmo ímpeto dos primeiros

fotogramas. Todavia, embora corresse em milhas e o outro em quilômetros, não conseguia alcançá-lo.

Consta que Papai Noel perseguiu o ladrão inclusive no Minhocão, de ponta a ponta, onde é proibida a circulação de pedestres. Também sem resultado.

A história, que nem história é, podia acabar aqui, mas prefiro que acabe lá.

Lá, aonde?

Naquele quarto de subúrbio.

Aquela noite, o ladrão, à meia-noite em porto, deu para o filho o belo presente das lojas Emperador, o trenzinho de pilha, que tinha luzes diversas e até apitava, excessivamente incrementado para qualquer garoto pobre.

O menino, que sabia dos apuros do pai, não recebeu alegremente a maravilha eletrônica.

-Papai Noel, o senhor não devia ter comprado.

-Mas não comprei.

-Ahn?

-Ganhei.

-De quem?

-De Papai Noel, ora. Bom cara. Nem precisei pedir. Ele correu atrás de mim e me deu o presente. Disse que a pilha dura três meses. Legal, não?

Marcos Rey (1999)

### Atividade

Considerando as discussões realizadas em sala sobre as características formais do gênero textual *conto*, no que compreende a sua forma simples do narrar, bem como as características estruturais, responda as questões abaixo.

1. A partir das imagens apresentadas no slide o que você pensou sobre o texto? Ao decorrer da leitura suas hipóteses se confirmaram? Justifique sua resposta.

---

2. Retire do texto o trecho que, *na sua opinião*, inicia o clímax do enredo.

---

3. O desfecho dessa narrativa ocorre quando:

- a. ( ) O Papai Noel persegue o ladrão no Minhocão, de ponta a ponta [...]. Também sem resultado.
- b.( ) Quando o ladrão explica como conseguiu o brinquedo e sua funcionalidade, para o garoto.
- c.( ) Quando o ladrão entra naquele quarto de subúrbio.

4. No trecho “Ele passeava pelo **atraente** departamento de brinquedos eletrônicos, **juntamente com o seu sorriso**, e acabara de passar a mão em seus cabelos louros, **de um garotinho**, quando viu...”, os termos em destaque estão qualificando/especificando qual personagem?

- a.( ) O ladrão      b.( ) O Papai Noel      c. ( ) A fala do narrador      d. ( ) O garotinho

### **Anexo 10 – Atividade 10**

Disciplina: Língua Portuguesa Ano: 7º Turno: Tarde  
 Professor: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Bolsistas: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_



**EXERCÍCIO REFERENTE À LEITURA DO 1º E 2º CAPÍTULO DE “O BIFE E A PIPOCA”, de Lygia Bojunga.**

1. Após a leitura do título do conto “O bife e a pipoca”, qual (ais) hipótese (s) você tem sobre o enredo desse texto?
2. Agora, tendo realizado a leitura do primeiro capítulo do conto, comente: qual a relação entre o título e “Carta de amigo”?
3. Qual a relação estabelecida entre Guilherme e Rodrigo? Comente exemplificando com fragmentos da carta.
4. Analise o segundo capítulo do conto, intitulado “Na sala de aula”, e descreva suas primeiras impressões sobre as características comportamentais dos personagens Tuca e Rodrigo.
5. Como você relaciona a história de Rodrigo e Tuca com a sua realidade social?

**EXERCÍCIO REFERENTE À LEITURA DO 3º CAPÍTULO DE “O BIFE E A PIPOCA”**

- Após a leitura do 3º capítulo, responda:

1. O que motivou Rodrigo a escolher sua profissão futuramente?
2. Por que Rodrigo ensinava Tuca a responder suas atividades na escola? E você, o que faria se fosse Rodrigo na sua escola?
3. Tendo em vista os três primeiros capítulos do Conto, em sua opinião, Tuca também tem algo a ensinar a Rodrigo?
4. Você já presenciou alguma situação semelhante à de Rodrigo ao ajudar Tuca na resolução de atividades? Relate e reflita sobre o fato de compartilhar o conhecimento pessoal com outras pessoas.
5. Qual a hipótese que você levanta diante do fato de o texto não apresentar as respostas de Guilherme às cartas que Rodrigo lhe envia?

**EXERCÍCIO REFERENTE À LEITURA DO CAPÍTULO 4, 5, 6 E 7 DE “O BIFE E A PIPOCA”**

1. Em sua opinião, por que Tuca ofereceu pipoca a Rodrigo?
2. Tuca mora no alto do morro na favela e Rodrigo num luxuoso edifício, para você, o que isso representa?

3. Ao entrar na casa de Rodrigo, Tuca se surpreende com o que encontra. Considerando a leitura do capítulo quatro, cinco e seis, por que você acha que isso acontece? Exemplifique com fragmentos do texto.

4. Qual a diferença da realidade de vida entre os personagens Tuca e Rodrigo? De que modo isto interfere no comportamento de cada um deles na sala de aula?

### **EXERCÍCIO DE FECHAMENTO DA LEITURA DE “O BIFE E A PIPOCA”**

1. Na relação de amizade entre os personagens Tuca e Rodrigo é possível perceber que eles compartilham conhecimentos. Para você, o que isso representa?

2. Finalizado a leitura completa do conto “O bife e a pipoca”, justifique a intencionalidade de Lygia Bojunga ao escolher este título.

3. Você leu cartas escritas que foram enviadas de Rodrigo para Guilherme. Agora, comente o conteúdo dessas cartas, de que se tratavam? Qual o objetivo da autora ao inseri-las dentro do conto?

4. Vemos no conto estudado que a autora retrata a desigualdade social. Para você, qual a importância de estudarmos essa temática na escola?

5. Considerando a cidade que você mora é possível verificar casos de desigualdade social? Relate.

6. Analise os fragmentos a seguir.

“No sábado ao meio dia o Tuca estava chegando na casa do Rodrigo. Ele nunca tinha pisado num edifício daqueles: porteiro, tapete, espelho por todo o lado, elevador subindo macio, empregada abrindo a porta para ele entrar”. (Cap. 04. pág. 32).

“E Rodrigo ia olhando cada barraco, cada criança, cada bicho, vira-lata, porco, rato, olhando tudo que passava: bonito? Estrela? Cadê?!”. (Cap. 07. pág. 39)

- Comente os dados contrastantes da vida dos personagens.